

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

DENIS DOUCET

RÔLE DU STYLE PARENTAL DANS LE PHÉNOMÈNE  
DE L'ABANDON SCOLAIRE CHEZ LES ADOLESCENTS

NOVEMBRE 1993

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Sommaire

De nombreuses recherches ont été réalisées à ce jour afin de déterminer les causes possibles du décrochage scolaire chez les adolescents. Il ressort qu'il en existe un grand nombre et que c'est souvent leur effet combiné qui explique qu'un jour, un jeune décide de quitter prématurément l'école.

Parmi les facteurs en cause, la recension des écrits révèle, entre autres, que la famille aurait un lien avec le décrochage scolaire. Divers aspects de ce milieu de vie semblent en effet être liés de près ou de loin à ce phénomène, tels la structure familiale et le climat qui y règne (Rousseau et Leblanc, 1992).

De façon plus particulière, certains auteurs attirent l'attention sur l'attitude éducative parentale présente dans les familles des élèves décrocheurs comme variable possible à considérer (Waddell, 1990; Eggington et al., 1990).

La présente recherche a pour but de vérifier le lien entre le style parental perçu et l'abandon scolaire chez les jeunes. On doit noter que cette étude a bénéficié du cadre d'un projet gouvernemental intitulé "L'école avant tout!" lors de

la cueillette des données.

Trois hypothèses sont énoncées. La première suppose que les élèves décrocheurs potentiels (DP) perçoivent leurs parents comme davantage permissifs que ne le font les élèves non potentiellement décrocheurs (NPD). La seconde suppose que les élèves NPD perçoivent leurs parents comme davantage démocratiques-égalitaires que ne le font les élèves DP. Quant à la troisième, elle suppose que les deux groupes d'élèves ne perçoivent pas différemment l'autorité de leurs parents. De plus, quatre questions exploratoires sont soulevées. La première suppose que les élèves DP perçoivent leurs parents comme plus négligents que ne le font les élèves NPD. La seconde soulève l'idée d'un manque d'implication décisionnelle perçu chez les parents des élèves DP. Pour ce qui est de la troisième, elle vérifie si les élèves DP se retrouvent plus fréquemment dans des familles de type non-traditionnel (monoparental ou reconstitué). Finalement, la dernière question de recherche vise à savoir si les garçons et les filles prétendent recevoir une éducation différente.

L'échantillon se compose de 96 élèves au total; dont 48 élèves DP et 48 autres qui ne le sont pas. Sur ce nombre, 67% sont des garçons et 33% des filles. Le statut de l'élève (DP ou NPD) est déterminé à l'aide du questionnaire P.A.S. (Prévention Abandon Scolaire). Le questionnaire Famille et École, composé de

différentes échelles de mesure appropriées, évalue la perception des élèves du style parental ainsi que les autres informations pertinentes aux questions exploratoires.

Les résultats confirment les hypothèses. En effet, les élèves DP décrivent leurs parents comme étant plus permissifs que ne le font les élèves NPD. De même, les élèves NPD décrivent leurs parents comme étant de style plus démocratique-égalitaire que ne le font les élèves DP. De plus, les deux groupes d'élèves perçoivent de la même manière l'autorité exercée par leurs parents.

Par ailleurs, les élèves DP perçoivent effectivement leurs parents comme plus négligents que ne le font les élèves NDP. Il y a aussi plus d'élèves DP dans les familles de type non-traditionnel comparativement aux familles de type traditionnel.

Pour ce qui est de la question portant sur le manque d'implication décisionnelle des parents d'élèves DP, elle n'a pu être répondue dû à l'absence de fidélité acceptable de l'échelle de mesure utilisée pour le présent échantillon. Finalement, les garçons et les filles ne semblent pas percevoir différamment le style parental présent à la maison.

## Table des matières

Introduction . . . . .	2
Chapitre premier - Contexte théorique . . . . .	5
Le décrochage scolaire . . . . .	6
Le style parental . . . . .	28
Conclusions, hypothèses et questions de recherche . . . . .	45
Chapitre II - Méthodologie . . . . .	47
Variables étudiées . . . . .	48
Source de données . . . . .	52
Instruments de mesure . . . . .	55
Déroulement de l'expérimentation . . . . .	64
Stratégies de traitement des données . . . . .	66
Chapitre III - Résultats et discussion . . . . .	67
Conclusion . . . . .	97
Appendice A - Questionnaire P.A.S. . . . .	104
Appendice B - Questionnaire Famille et École . . . . .	118
Remerciements . . . . .	127
Références . . . . .	128

## Introduction

Il n'est pas fréquent dans les écrits scientifiques traitant de la problématique du décrochage scolaire de relier ce phénomène à la famille de façon formelle et directe. Pourtant, certains aspects de la vie familiale semblent être liés d'une façon ou d'une autre à l'abandon scolaire chez les jeunes. On peut parler du climat qui règne à la maison par exemple, ou encore du statut socio-économique de la famille.

De façon plus précise, la recension des écrits souligne, entre autres, que l'éducation parentale peut être un facteur en cause. Le style parental de type laisser-faire serait plus particulièrement associé au décrochage scolaire.

La présente étude vise à examiner les liens pouvant exister entre le style parental perçu et l'abandon des études chez les adolescents.

Pour ce faire, le premier chapitre présente une revue des documents traitant de la problématique du décrochage scolaire: son ampleur, ses causes et conséquences. Par la suite, une analyse des écrits portant sur la notion de style parental est présentée afin de constituer un cadre théorique autour de ce concept. Ensuite, les liens possibles à envisager entre la notion de style parental et le



décrochage scolaire sont regardés. Ce chapitre se termine avec quelques conclusions et l'énoncé des hypothèses, de même que la présentation de questions exploratoires de recherche.

Dans le deuxième chapitre, celui présentant la méthodologie, on retrouve les éléments permettant de saisir la réalisation de cette recherche: variables étudiées, source des données, instruments de mesure, déroulement et traitement des données.

La présentation des résultats et leur discussion font l'objet du troisième chapitre. La conclusion, les appendices et les références suivent ce dernier volet.

Chapitre premier

Contexte théorique

### Le décrochage scolaire

Afin d'étudier le rôle possible du style parental dans ce phénomène, il apparaît nécessaire, dans un premier temps, de s'attarder au problème de l'abandon scolaire tel en vue de comprendre et de mieux le connaître de façon suffisamment précise pour pouvoir ultérieurement le mettre en rapport avec la question des attitudes éducatives parentales.

### L'abandon scolaire: un phénomène social inquiétant

Il peut paraître exagéré à certains, de s'inquiéter du taux actuel de décrochage scolaire au Québec. Ce qu'il faut pourtant réaliser, c'est que le marché du travail est plus exigeant que jamais et ceci va en s'amplifiant. À vrai dire, étant donné que la société et l'économie mondiale sont plus complexes qu'avant et centrées sur les innovations technologiques, il n'est pas étonnant d'observer qu'une scolarisation est exigée de la part des nouveaux travailleurs, soit les jeunes d'aujourd'hui et de demain.

Le Conseil consultatif national des sciences et de la technologie (1991)

estime que 64% des nouveaux emplois créés au Canada entre 1986 et l'an 2000 vont exiger un minimum de 12 années de scolarité. Dans le même sens, Emploi et Immigration Canada (1990) évalue que le nombre d'emplois nécessitant les qualifications de travailleurs qui n'ont pas terminé le secondaire passe de près de la moitié (45.3%) à un tiers seulement (32.8%) de l'ensemble des emplois offerts, et ce, à partir du milieu des années 1980.

Le chômage guette donc les décrocheurs scolaires, et cela plus que jamais (Demers, 1991). En fait, le taux de chômage au Québec est plus élevé chez les jeunes sans diplôme que chez les adultes sans diplôme qui ont déjà été sur le marché du travail un certain temps (Dionne, 1990).

Ceci fait ressortir avec beaucoup d'acuité l'importance du problème qui comporte des conséquences nettement plus graves pour un décrocheur des années 1990 que pour un décrocheur des décennies passées. En effet, un jeune décrocheur scolaire aujourd'hui risque deux fois plus de se retrouver au chômage que son compagnon de classe qui, lui, a terminé ses études secondaires (Dionne, 1990).

Tout ceci porte à réfléchir et permet de comprendre les préoccupations montantes face au décrochage scolaire depuis quelques années au Québec.

### Ampleur du problème

Comme il n'existe pas de mode d'évaluation ou de mesure normalisée, ceci rend difficile une connaissance précise de l'étendue du problème. De plus, ce qui ne facilite en rien les choses, la définition du décrocheur scolaire peut varier parfois passablement d'un auteur à l'autre.

Pour preuve, on n'a qu'à comparer les deux principales sources d'information généralement utilisées aux États-unis pour connaître le taux de décrochage scolaire dans ce pays. En 1984, le Département fédéral du recensement définissait le décrocheur comme "un élève d'un groupe d'âge donné qui ne fréquente pas l'école durant le mois d'octobre de l'année scolaire en cours et n'a pas obtenu de diplôme d'études secondaires ni de certificat d'équivalence" (U.S. Department of Census 1984: voir Rumberger, 1987). Ceci résultait en un taux de décrochage de 6.8% chez les 16-17 ans et de 15.2% chez les 18-19 ans. Pourtant, pour la même année, le Département de l'Éducation américain arrivait à des résultats bien différents (U.S. Department of Education 1984: voir Rumberger, 1987). Il estimait pour sa part ce taux chez les adolescents à 29.1%, et ce, en utilisant comme méthode d'évaluation le pourcentage estimé d'un groupe d'élèves donné de neuvième année n'ayant pas terminé leurs études secondaires lors de la mesure quatre ans plus tard.

Ainsi, il ne faut pas perdre de vue que les données disponibles comportent toujours une certaine marge d'erreur. Malgré tout, le ministère de l'Éducation du Québec donne un aperçu de l'ampleur du phénomène dans cette province en estimant à plus de 32% le taux de décrochage scolaire pour l'année 1991-92. Il s'agit ici de l'information la plus récente disponible. Le décrocheur y est ici défini comme un élève qui était inscrit au secteur des Jeunes l'année précédente, ne l'est plus l'année en cours, n'est pas titulaire d'un diplôme d'études secondaires et réside toujours au Québec (M.E.Q.,1993).

Ce genre d'estimation présente certains problèmes de fiabilité, entre autres parce que ça ne tient pas compte de certains facteurs tels le retour aux études, la poursuite des études au collégial sans avoir obtenu un diplôme du secondaire, etc (Diambomba et Ouellet,1992). Toutefois, il faut considérer ces chiffres comme un indicateur permettant de se faire une idée approximative.

Afin de bien saisir la portée de ce 32% et de le relativiser, il est nécessaire de regarder comment ce taux à évolué dans le temps depuis 1975. Car avant cela, les données sont manquantes ou pas assez fiables. Si on découpe le taux de décrochage scolaire en le regardant évoluer tous les 5 ans, on se rend alors compte qu'il a diminué de 1975 à 1985 environ, puis a remonté par la suite, avec une très légère diminution ces dernières années. Ceci se repère au tableau 1

(M.E.Q.,1993). Le taux d'ensemble baisse à 37.5% en 1980-81, à 27.4% en 1985-86, et remonte abruptement à 35.5% en 1988-89 pour demeurer relativement stable après, si ce n'est une légère baisse.

Tableau 1

Probabilité d'abandonner sans diplôme au secteur des Jeunes,  
réseau public et privé selon le sexe (en pourcent)

	1975-76	1980-81	1985-86	1988-89	1990-91	1991-92
Garçons	53,1	40,9	32,4	42,0	40,2	38,2
Filles	42,4	33,9	22,3	28,7	27,2	25,9
Ensemble	47,8	37,5	27,4	35,5	33,9	32,2

Tiré de ministère de l'Éducation du Québec (1993), page 63.

Une partie de l'explication de la remontée rapide de 1988-89 vient de la hausse de la note de passage survenue en 1982 et décrétée par le ministère de l'Éducation en 1982. Il fallait désormais avoir 60% pour réussir un cours alors qu'auparavant, 50% était suffisant. L'effet ne s'est fait sentir que vers 1988-89 car

l'implantation de cette mesure n'avait touché au départ que les élèves de première secondaire. Et ce sont eux qui, une fois arrivés près de la fin de leur secondaire, ont fait augmenter le taux de décrochage. Un document émanant du ministère en question fait d'ailleurs état de cela (Maisonneuve, 1990), et il a déjà été démontré que d'exiger plus des élèves pouvait décourager ceux qui arrivent déjà tout juste à réussir minimalement (McDill, Natriello, et Pallas, 1986).

Outre ces observations, il est bon de noter au passage que les garçons ont une nette tendance à abandonner leurs études plus facilement que les filles. L'écart entre les deux sexes tend même à s'agrandir depuis le milieu des années 1980.

D'autre part, en inversant le pourcentage global de décrochage scolaire au Québec, cela laisse entendre que seulement 67.8% environ des jeunes obtiendraient un diplôme d'études secondaires. À titre de comparaison, 87% des jeunes aux États-Unis réussiraient à graduer, 90% en Allemagne et 94% au Japon (Emploi et Immigration Canada, 1990). Ceci laisse croire que le problème est plus endémique ici.

Par ailleurs, et toujours dans la perspective de mieux connaître l'ampleur et les variations du phénomène, il est intéressant de savoir que certaines régions du Québec sont plus affectées que d'autres. C'est le cas notamment des régions de la



Montérégie, de l'Outaouais, de la Gaspésie-Îles de la Madeleine, des Laurentides, de Lanaudière et de l'Abitibi-Témiscamingue (Brais, 1991).

Dernière constatation qui vaut la peine d'être mentionnée, les francophones québécois éprouvent plus de difficultés à persévérer à l'école que leurs concitoyens anglophones ou allophones, et ce dans une proportion de 19% (Brais, 1991).

### Les causes du décrochage scolaire

Suite à ce tour d'horizon préliminaire, mieux comprendre ce phénomène devient dès lors nécessaire.

La grande majorité des recherches réalisées sur le sujet étant de type corrélationnel, il faut parler de facteurs liés au décrochage scolaire plutôt que de causes. Comme il n'existe pas encore de modèle intégré capable de tenir compte de l'ensemble de tous les facteurs impliqués, une liste de ceux-ci sera présentée sans qu'il soit fait mention d'une synthèse explicative, l'état des connaissances actuelles ne le permettant pas.

Les causes potentielles les plus souvent identifiées dans les écrits sur le sujet peuvent être regroupées selon quatre grandes catégories de facteurs, soit;

- A- facteurs liés à l'élève;
- B- facteurs liés à l'école;
- C- facteurs socio-économiques;
- D- facteurs liés à la famille.

Chacune de ces catégories va maintenant être regardée séparément pour faciliter la compréhension.

#### A. Facteurs liés à l'élève

Les décrocheurs sont des élèves qui ne performant généralement pas bien dans leurs cours (Borus et Carpenter, 1984; Wehlage et Rutter, 1986) et qui présentent divers problèmes comportementaux: absentéisme élevé, indiscipline et école buissonnière (Wehlage et Rutter, 1986). Avec un tel profil, il n'est pas surprenant qu'ils songent à quitter l'école un jour.

Ne s'attendant pas à réussir à l'école, ils manifestent conséquemment des aspirations scolaires faibles (Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986). Ainsi, il en découle qu'ils sont peu motivés et ne s'impliquent pas beaucoup dans leurs études (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter et Dornbusch, 1990).

Chose importante à savoir, l'histoire scolaire des décrocheurs en est

habituellement une d'échecs répétés, et ce, dès le primaire. En effet, 49.8% d'entre-eux ont redoublé au moins une année au primaire (Brais, 1991). Ceci pourrait être un facteur assez déterminant qui les a poussés à se décourager tôt et à se sentir dévalorisés par l'école.

Autre problème, ces élèves n'ont la plupart du temps aucun but professionnel précis . Ceci rend d'autant plus improbable que l'école arrive à susciter chez eux quelque intérêt, puisqu'ils n'en voient pas vraiment d'utilité personnelle à long terme.

D'autre part, les décrocheurs présentent une perspective temporelle à court terme (Boivin, 1984). C'est-à-dire qu'ils sont davantage préoccupés et guidés par les conséquences immédiates de leurs choix. Ceci entraîne, entre autres, une attirance marquée pour le marché du travail.

En effet, à leurs yeux, ce dernier laisse miroiter un revenu immédiat qui leur permet d'acquérir rapidement des biens de consommations et une certaine autonomie, du moins le croient-ils. On peut d'ailleurs observer leur empressement à occuper un emploi très tôt alors qu'ils sont encore aux études. Ils travaillent en effet de nombreuses heures par semaine pendant l'année scolaire et l'été, ce qui détourne leur intérêt de leurs études (Baril, Felteau et Lemelin, 1986).

Par ailleurs, il semble que le fait que les décrocheurs se tiennent surtout entre eux et ne se mêlent pas aux autres élèves ne leur offre pratiquement pas d'occasion d'être influencés positivement par ceux qui réussissent bien et aiment l'école (Lavallée, 1985). Ceci demande toutefois à être vérifié davantage dans des recherches ultérieures.

On sait de plus qu'ils présentent une faible estime de soi (Lavallée, 1985). Ce qui ne surprend pas lorsqu'on connaît leur passé d'échecs. Ceci est plus frappant chez ceux qui proviennent de milieux socio-économiquement défavorisés (Franklin et Streeter, 1991). Comme conséquence, cela affecte leur disponibilité aux apprentissages scolaires.

Les décrocheurs se caractérisent également par leur tendance à adopter une attitude de résistance passive envers l'autorité et le contrôle des adultes (Lévesque et Wanda, 1986), ce qui les rend réfractaires à la discipline qu'on leur demande de suivre à l'école et peu sensibles aux consignes que leurs professeurs peuvent donner en classe.

Par ailleurs, leur faible tolérance à la frustration les rend peu capables de supporter les messages de dévalorisation qu'ils perçoivent lorsqu'ils vivent des échecs répétés à l'école. De plus, l'absence assez prononcée de motivation interne

qu'ils présentent vient miner à la longue leur persévérance scolaire (Daoust, 1988; Vallerand et Senécal, 1992).

Finalement, leur niveau d'intelligence étant comparable à celui des autres élèves, ceci élimine l'idée d'un manque de potentiel intellectuel (M.E.Q., 1981).

#### B. Facteurs liés à l'école

L'école peut elle aussi contribuer au décrochage scolaire. En effet, certains aspects tels, le manque de ressources de soutien, l'absence de continuité dans les programmes destinés à aider les élèves en difficulté, un nombre d'activités parascolaires trop réduit ou encore des lacunes dans le support pédagogique dont jouissent les enseignants peuvent, à des degrés divers, engendrer du découragement chez certains élèves et conduire au décrochage pur et simple.

Il y a aussi l'absence parfois marquée d'apprentissage signifiant pour les élèves en difficulté, surtout ceux issus de milieux très pauvres dont la culture s'éloigne beaucoup des apprentissages de type purement académique. Cela peut aussi être accentué lorsque l'école mise trop sur la compétitivité au détriment de la coopération, car les élèves à risque qui performant moins bien s'y sentent alors laissés pour compte.

De plus, on peut mentionner les effets négatifs qu'engendrent assez souvent le phénomène d'étiquetage dont sont victimes les élèves en difficulté. L'enseignant va en effet réduire ses attentes face à eux, donc être moins porté à investir du temps et de l'énergie à leur égard.

En somme, en comparant les taux de décrochage scolaire de différentes écoles, on obtient des variations importantes. Et ceci ne peut être attribuable à des différences de caractéristiques dans la population étudiante, car ces variations de taux de décrochage persistent malgré un contrôle de la population étudiante (Toles, Schultz et Rice, 1986).

### C. Facteurs socio-économiques

Les effets de la pauvreté sur le décrochage scolaire sont assez importants puisqu'il y a deux fois plus d'abandons chez les jeunes issus de milieux pauvres comparativement à ceux issus de milieux aisés (C.E.Q., 1991).

Une autre cause potentielle est le contexte économique actuel qui risque en effet d'affecter tout particulièrement les décrocheurs qui sont déjà enclins à croire que leur avenir est tout tracé d'avance (Ekstrom et al., 1986). Ceci les rend peu combattifs et faciles à décourager lorsqu'ils voient les nombreuses fermetures d'entreprises qui ont lieu présentement et les pertes d'emplois qui en découlent.

Par ailleurs, les coupures budgétaires qui s'abattent depuis plusieurs années sur les commissions scolaires ont réduit substantiellement le support consacré aux élèves à risque de décrochage. Il s'agit ici d'un des nombreux autres effets du contexte économique difficile qu'on connaît.

#### D. Facteurs liés à la famille

Il a été mentionné plus haut que les décrocheurs proviennent surtout de milieux pauvres. Il est donc normal de retrouver beaucoup de familles à faible revenu chez ces élèves (Ekstrom et al., 1986; Finn, 1987; Barrington et Hendricks, 1989), même si une plus petite proportion d'entre eux est issue de la classe moyenne (Franklin, 1989; Franklin et Streeter, 1990; Lecompte et Goebel, 1987).

Cette donnée sur le statut socio-économique familial doit toutefois être interprétée avec prudence selon Le Gallais (1992). En effet, celle-ci affirme que des recherches démontrent que les jeunes de familles immigrantes, milieux fréquemment pauvres pourtant, abandonnent beaucoup moins l'école que les jeunes francophones originaires du Québec. Ceci permet de croire, toujours selon cette auteure, que les valeurs familiales et la participation des parents à la vie scolaire de leur jeune pourraient être des facteurs plus importants.

Néanmoins, comme la plupart sont issus de milieux plutôt défavorisés,

ceci met en évidence certaines caractéristiques familiales comme le faible niveau de scolarité atteint par leurs parents, de même qu'un statut professionnel plutôt faible (Ekstrom et al., 1986; Rumberger, 1983; Steinberg, Blinde et Chan, 1984). Il faut y voir ici l'effet du propre décrochage scolaire antérieur des parents quand ils étaient jeunes (Okey, 1991).

Par ailleurs, le type de culture familiale d'où émergent les décrocheurs valorise généralement peu les apprentissages intellectuels, ce qui est bien peu compatible avec la culture scolaire. Dans le même sens, les parents des décrocheurs ont de faibles aspirations scolaires pour eux, ce qui vient miner davantage leur motivation déjà chancelante à persévérer dans leurs études.

Il s'agit de plus de familles qui, étant donné leur situation financière souvent précaire, sont d'abord centrées sur leur survie. Elles planifient donc toujours à court terme et sont préoccupées par le moment présent. Il devient compréhensible alors que les décrocheurs agissent de la même manière dans leur vie, ne faisant ainsi que se conformer à leur culture familiale d'appartenance.

D'autre part, les décrocheurs ont plus de chances de provenir de familles monoparentales ou reconstituées comparativement aux non-décrocheurs (Leblanc, 1989; Sullivan, 1988; Ferron, 1983). La raison pourrait être que ce type de famille a



parfois tendance à avoir des pratiques éducatives comportant certaines lacunes qui influenceraient négativement leur réussite scolaire et leur persévérance, surtout s'il s'agit d'une situation subséquente à une séparation ou un divorce, car le climat familial serait alors affecté (Rousseau et Leblanc, 1992).

Pour terminer sur le plan familial, certains auteurs émettent l'idée que les parents des décrocheurs manifesteraient un certain relâchement dans leur éducation (Waddell, 1990; Rumberger et al., 1990; Eggington et al., 1990). Ce facteur faisant l'objet de la présente recherche, plus d'explications seront données à ce sujet dans la prochaine partie.

Ainsi, compte tenu de cet ensemble de caractéristiques familiales, il n'est pas étonnant de voir des difficultés de communication à la maison (Delisle, 1988; Henripin et Proulx, 1989). Les conflits qui en découlent augmentent les risques d'abandon des études, le jeune n'étant plus capable de se concentrer sur ses études (Ferron, 1983).

On doit mentionner au passage que la différence marquée entre les taux de décrochage scolaire chez les garçons et les filles semble être une variable importante. Elle demeure toutefois complexe à saisir dans l'état actuel des connaissances. Comme cet aspect ne fait pas partie de la présente étude, on ne s'y

attardera pas davantage ici.

Pour conclure sur les causes, on peut constater qu'il en existe plusieurs. Normalement, c'est leur effet additif et interactif qui amène un élève à abandonner ses études. Il s'agit donc d'un processus au long cours.

### Les conséquences du décrochage scolaire

Règle générale, les effets du décrochage scolaire se font sentir tant sur le plan économique que sur les plans social et individuel.

#### A. Au plan économique

Il est important de mentionner tout d'abord que le décrochage scolaire au Québec n'a pas fait l'objet de beaucoup d'études empiriques détaillées en ce qui concerne ses coûts économiques. C'est pourquoi dans cette partie, on fera parfois appel à des recherches américaines. Cette façon de faire, même si elle n'est pas idéale, est justifiée par la similitude de la situation socio-économique qui prévaut en Amérique du Nord, plus particulièrement entre les États-Unis et le Canada.

D'abord, mentionnons qu'au Québec, la dépense de fonctionnement par élève est relativement plus élevée que dans la plupart des autres provinces canadiennes. C'est pourtant au Québec qu'on retrouve le plus grand pourcentage de

décrocheurs comparativement aux autres provinces (Statistiques Canada 1991: voir Diambomba et Ouellet, 1992). C'est donc dire que le taux de décrochage scolaire au Québec donne bien piètre figure au système scolaire québécois.

Par ailleurs, il y a déjà une vingtaine d'années de cela, dans une étude portant sur les coûts de l'abandon scolaire, sept conséquences d'une éducation inadéquate avaient été relevées: a) pertes de revenu national; b) manque à gagner pour les gouvernements sur le plan de la fiscalité; c) plus forte demande de services sociaux; d) augmentation de la criminalité; e) diminution de la participation à la vie politique; f) réduction de la mobilité intergénérationnelle; g) accroissement des dépenses de soins de santé (Levin, 1972). Cependant, il n'est pas facile d'être très précis dans l'estimation de ce genre de coûts.

Catterall (1985) a quand même tenté d'estimer le manque à gagner fiscal de tous les niveaux de gouvernement aux États-Unis pour les seuls décrocheurs de l'année 1981. Ce chiffre s'élève à 68 milliards de dollars. En ce qui a trait à la perte de revenu prévue pour ces mêmes décrocheurs durant leur vie, elle est évaluée à environ 228 milliards de dollars.

Du côté du Canada, Moisset et Toussaint (1992) estiment quand à eux que les décrocheurs de l'année 1991 perdront à titre de revenu durant leur vie active

approximativement 38.5 milliards de dollars: ce chiffre étant la différence entre ce qu'ils auraient gagné s'ils avaient terminé leurs études secondaires et ce à quoi ils doivent s'attendre sans diplôme. Les gouvernements perdront pour leur part 12 milliards de dollars en manque à gagner fiscal.

Toujours selon ces mêmes auteurs, en considérant les coûts de bien-être social, les dépenses de soins de santé, les coûts de prévention de la délinquance sociale et du crime, il faut alors ajouter un montant se situant entre 14 et 15 milliards de dollars pour couvrir les coûts sociaux du décrochage scolaire au pays, et ce, toujours pour la seule année 1991. En contexte de récession économique où tous les gouvernements ne savent plus où donner de la tête, il est difficile de fermer les yeux sur ces pertes sous forme de taxes et impôts.

Plus près d'ici, Moisset et Toussaint (1992) évaluent que les coûts sociaux du décrochage au Québec représentent entre 4 et 5 milliards de dollars en 1991, ce qui équivaut à peu près aux deux tiers de ce qui a été dépensé globalement en 1989 pour l'enseignement primaire et secondaire dans cette province.

Finalement, le niveau de vie des décrocheurs risque de se détériorer de plus en plus avec le temps étant donné l'état de pauvreté que leur absence de diplôme les amène à subir.

## B. Au plan social

Les décrocheurs représentent, en fait, un casse-tête pour les gouvernements. Étant plus vulnérables que quiconque en ce qui concerne le phénomène du chômage, il est très difficile de les rendre compétitifs sur le marché du travail sans se heurter à leur sous-scolarisation. Ils risquent donc de devenir vite une sorte de poids mort à la charge de leur entourage et de l'État.

Étant contraints à être mal payés lorsqu'ils arrivent à trouver du travail, leur état de pauvreté leur offre peu de chances de pouvoir changer de classe sociale.

Par ailleurs, le fait qu'ils ne possèdent pas de diplôme scolaire rend peu probable qu'ils obtiennent des autres une reconnaissance d'un statut social élevé (Pink, 1984). En effet, les gens en général associent statut social et scolarité dans leur esprit.

D'autre part, certains travaux de recherche ont déjà fait ressortir que le fait d'être peu scolarisés peut rendre certains jeunes plus à risque de commettre des actes criminels une fois devenus adultes (Thornberry, Moore et Christian, 1985).

Il apparaît aussi pertinent de mentionner que les jeunes décrocheurs, représentant près du tiers de la prochaine génération, vont constituer une portion

relativement imposante de la population qui ne sera possiblement pas bien outillée pour défendre ses droits et exercer ses pleines responsabilités comme citoyens. À titre d'exemple, on peut penser qu'étant peu scolarisés, ils ne seront pas très à l'aise avec les différentes procédures et divers formulaires gouvernementaux qui touchent aux impôts, taxes, permis, autorisations, documents légaux, etc.

Sans être exhaustifs, tous ces exemples de conséquences sociales soulignent des problèmes collectifs qui sont soit directement créés par le décrochage scolaire, soit amplifiés par celui-ci.

### C. Au plan individuel

De ce qui a été dit plus haut, il ressort que les décrocheurs s'exposent à osciller entre le chômage, l'aide sociale et des emplois précaires et mal rémunérés. Ceci constitue pour eux un cercle vicieux duquel il leur est très difficile de sortir (Violette, 1991). Il va sans dire que cela va affecter sévèrement leur bien-être personnel tout au long de leur vie.

En fait, la pauvreté chronique risque bien de les empêcher de réaliser plusieurs rêves et projets qui nécessitent de bons revenus. C'est ainsi que certains idéaux typiques des sociétés industrialisées contemporaines, tels l'accès à la propriété, la possibilité de voyager à l'étranger ou encore de se payer certains types de loisirs

leur sont inaccessibles. Ceci va donc leur causer des frustrations supplémentaires à celles qu'ils connaissent déjà.

Tout cela génère habituellement de l'anxiété qu'il leur est difficile de canaliser. Il est donc possible que cela contribue au fait qu'on retrouve une plus grande consommation de drogues chez les décrocheurs comparativement aux élèves qui ont poursuivi leurs études jusqu'à la fin du secondaire (Mensch et Kandel, 1988). De plus, on peut observer des risques de mauvaise santé tout au long de leur vie, ceci étant en partie lié à leur faible statut socio-économique (Demers, 1991).

Par ailleurs, et ceci vient encore davantage assombrir le tableau, les décrocheurs finissent par avoir une image négative d'eux-mêmes, de même qu'une image sociale pauvre et un sentiment d'infériorité en se comparant à ceux qui possèdent un diplôme (Weidman et Freidmann, 1984).

Finalement, ils possèdent des habiletés scolaires moindres que ceux qui sont diplômés (Alexander, Natriello et Pallas, 1985; Ekstrom et al., 1986). Ceci n'aide en rien leur situation étant donné l'importance qui est accordée de plus en plus au travail intellectuel parmi tous les genres d'emplois offerts de nos jours, particulièrement ceux qui sont bien rémunérés.

Pour terminer cette partie, voici quelques éléments à retenir. D'abord,

on constate que plusieurs facteurs sont en cause et que de nombreuses conséquences négatives découlent du décrochage scolaire. Parmi les facteurs identifiés, ceux associés à la famille semblent expliquer en partie les traits personnels des décrocheurs.

C'est pourquoi dans la prochaine partie, un facteur familial particulier pouvant être relié au décrochage scolaire sera examiné plus à fond, soit le style parental. Ce choix est tributaire de trois choses: 1) la famille est le principal milieu de vie des jeunes puisque ceux-ci en subissent l'influence la majeure partie du temps entre zéro et 18 ans (Bevevino, 1988); 2) toutes les recherches sont unanimes à mentionner la famille comme facteur d'influence; et 3) le style parental est un facteur sur lequel il est possible d'intervenir, donc il vaut la peine d'explorer cela, car ce pourrait être une cible de prévention éventuelle.



### Le style parental

Avant de penser à définir ce qu'on entend par style parental, il apparaît nécessaire de prendre conscience brièvement de l'importance du rôle que la famille joue dans le développement d'un adolescent. Par la suite, on tentera de définir ce qu'est un style parental. Enfin, pour compléter cette partie, on s'attardera de façon plus détaillée à ce que disent les écrits sur la relation pouvant exister entre le style parental et le décrochage scolaire.

### Rôle de la famille

La famille est le milieu de vie de départ de tout être humain. C'est là qu'une bonne partie de sa personnalité se façonne.

Morval (1985), auteure d'un livre sur la famille et spécialiste dans ce domaine, définit celle-ci comme un groupe composé de parent(s) et d'enfant(s) vivant ensemble durant une période prolongée. Elle ajoute que la famille remplit diverses fonctions: nourrir physiquement et psychologiquement ses membres; fournir un cadre de développement à la personnalité de l'enfant; permettre à ce dernier de s'initier aux rôles sociaux; et transmettre divers instruments culturels. Ainsi, la culture familiale tend à se perpétuer de génération en génération. De plus, l'encadrement et le mode de vie donnés par le parent s'avèrent déterminants dans l'élaboration de

la personnalité de l'enfant, qu'il soit tout jeune ou devenu adolescent.

Le parent, compte tenu de son statut d'adulte, de sa position hiérarchique dans la famille et de sa force physique et morale est normalement détenteur de l'autorité dans la maison. Il porte donc la responsabilité d'éduquer son jeune en exerçant sur lui une influence.

En résumé, la famille demeure un agent d'éducation de premier plan dans la vie de tout élève. Le rôle qu'elle est appelée à jouer est en effet tout aussi déterminant à l'adolescence que pendant l'enfance, ce qu'il ne faut jamais perdre de vue.

Plus spécifiquement encore, le style d'éducation parentale semble jouer un rôle prépondérant. C'est ce qu'on va d'ailleurs voir de plus près dans la section qui suit.

### Style parental

La notion de style parental réfère ici au modèle éducatif présent à la maison. Autrement dit, on peut définir le style parental comme étant l'ensemble des pratiques éducatives prônées et actualisées par le parent.

Plusieurs discours éducatifs existent et de nombreux auteurs ont écrit sur

le sujet. Certains pour faire la promotion de telle ou telle approche, et d'autres pour communiquer ce que les recherches révèlent à ce propos.

Dans la présente recherche, c'est le modèle de Baumrind (1971, 1973, 1978, 1987, 1991) qui a été retenu. Les principales raisons motivant ce choix sur le plan théorique sont celles-ci: 1) ce modèle a déjà été utilisé dans de nombreuses recherches qui avaient pour but de vérifier des liens possibles entre la famille et le vécu scolaire; 2) il est appuyé sur de nombreuses données empiriques; 3) en découpant comme il le fait les attitudes éducatives parentales en trois styles, ce modèle corrobore d'autres modèles développés par d'autres auteurs, tels Gordon (1970), Côté (1990), et Bouchard et Archambault (1992); et 4) sa conceptualisation assez simple laisse entrevoir qu'il pourrait être utilisé par des intervenants oeuvrant auprès de parents de décrocheurs potentiels en vue de faire modifier, s'il y a lieu, leur style parental.

Baumrind, psychologue et chercheuse américaine, a donc travaillé sur une série de recherches auprès des enfants. Et plus spécifiquement sur les pratiques éducatives de leurs parents.

S'intéressant à ce qui, dans les attitudes parentales, contribue au développement de la compétence sociale de l'enfant et de l'adolescent, elle en est

venue à la conclusion qu'il existe deux dimensions essentielles et complémentaires qui entrent en ligne de compte: la réponse positive du parent aux besoins de l'enfant et l'exigence qu'il pose pour des comportements matures. À ce sujet, Maccoby et Martin (1983) précisent que ces dimensions réfèrent: 1) à la capacité parentale de satisfaire les besoins de l'enfant d'une manière accueillante et supportante; et 2) aux attentes et demandes parentales en vue d'obtenir de l'enfant des comportements matures et responsables.

De plus, elle différencie la position du parent-adulte de celle de l'enfant en attribuant à ce dernier un rôle où il reçoit des stimuli de sa famille et des demandes d'accomplir des choses qui sont pensées et formulées par quelqu'un d'autre: le parent. Alors que le parent-adulte, lui, est beaucoup plus auto-déterminé en théorie.

Au terme de ses recherches, Baumrind en est arrivée à penser qu'il existe trois éléments constitutifs du style parental: le style autoritaire (authoritarian), le style démocratique-égalitaire (authoritative) et le style permissif (permissive). Ces éléments réfèrent surtout à la dimension disciplinaire de l'éducation d'un enfant ou d'un adolescent. À titre d'illustration, on va présenter dans les paragraphes suivants ce que serait un parent autoritaire type, un parent permissif type et un parent démocratique-égalitaire type. Il faut cependant comprendre ici que ce genre de

parent n'existe pas à l'état pur dans la réalité. Concrètement, le style parental d'un parent donné est toujours composé de chacun de ces trois éléments. Si on voulait le représenter à l'aide d'une image, on pourrait penser par exemple à ce que donne une solution chimique une fois qu'on a mélangé ensemble trois produits en quantité différente. Le résultat dépend des proportions utilisées et est donc unique dans sa composition. C'est la même chose qui se passe en matière de style parental.

Le parent autoritaire peut être défini comme quelqu'un qui pose des exigences élevées à son enfant, mais donne une réponse faible à ses besoins. Il considère l'obéissance comme vertueuse et privilégie les punitions et l'utilisation de la force comme moyen d'intervention dans le but de faire plier la volonté de l'enfant à la sienne. Lui seul définit ce qui est correct ou pas comme comportement. De même, il cherche à garder son enfant dans un statut subordonné et à restreindre son autonomie.

Le parent autoritaire peut aussi bien être protecteur et intéressé à ce que devient son enfant, comme il peut être négligent à son endroit. Néanmoins, ce style parental produit habituellement de la dépendance, de la passivité, une certaine mésadaptation sociale, un manque d'assurance en soi et une faible curiosité intellectuelle chez le jeune selon Steinberg (1989a).

Pour ce qui est du parent permissif, il peut être défini comme quelqu'un qui pose de faibles exigences à son enfant, mais peut ou bien répondre à ses besoins ou ne pas le faire. Il peut donc se sentir attaché à son enfant ou, au contraire, lui être indifférent. Dans les deux cas, il réagit à son enfant avec une attitude de tolérance indifférenciée, que ses comportements soient acceptables ou non.

Le parent permissif ne se perçoit donc pas comme un agent actif d'éducation responsable de l'encadrement des agirs de son enfant. En fait, il a pour principe de ne pas restreindre sa liberté; il fait preuve de laisser-faire.

Ce type de parent peut être protecteur et affectueux, ou bien plutôt centré sur lui-même. Dans le premier cas, il se montre "indulgent" puisqu'il accepte de répondre aux besoins de l'enfant sans lui poser aucune exigence en retour. Dans le second cas, il se montre en fait "indifférent" car il ne veut ni répondre aux besoins de son enfant, ni lui poser d'exigence.

L'effet d'une éducation "indulgente" sur le jeune est qu'il présente de l'immaturité, des agirs irresponsables, un certain conformisme à ses pairs et un manque de leadership, toujours selon Steinberg (1989a). Quant à l'éducation de type "indifférence", elle amène le jeune à se comporter de façon impulsive, augmente les risques qu'il devienne délinquant, et rend probable qu'il cherche à vivre des

expériences précoces en matière de sexualité, de drogue et de consommation d'alcool aux dires de Steinberg (1989a).

Outre l'effet respectif de chacun de ces éléments, on peut considérer l'éventualité où le parent agirait de façon incohérente dans ses pratiques éducatives. Ceci se manifeste quand il oscille constamment et de manière imprévisible entre les types autoritaire et permissif. Comme conséquence, cela engendre généralement chez son jeune une attitude de rejet en bloc de la famille et de la société. La raison étant que ce parent rend le monde trop incertain à ses yeux.

Quant au parent de type démocratique-égalitaire, il peut être défini comme quelqu'un qui donne une réponse élevée aux besoins de son enfant et lui pose des exigences élevées en retour. Il se montre de plus affectueux à son égard.

Ce parent essaie de diriger les activités de son enfant d'une façon rationnelle. De plus, il encourage la négociation et partage toujours avec l'enfant les motifs qui justifient telle ou telle règle à la maison. Il sollicite aussi les objections que peut parfois avoir son enfant à se conformer et accepte d'en discuter avec lui; sans toutefois céder à de fausses excuses.

À la fois l'autonomie de pensée et l'auto-discipline sont valorisées par ce type de parent. Conséquemment, ce parent intervient en exerçant un contrôle

ferme lorsqu'il y a désobéissance de l'enfant, mais ne l'écrase pas.

À vrai dire, le parent démocratique-égalitaire, comme son nom l'indique, dirige la vie familiale d'une manière démocratique en respectant tous les membres et en étant à l'écoute de ce qu'ils ont à dire, et agit aussi en les traitant dans un esprit de justice égalitaire. Ceci ne l'empêche toutefois pas de faire valoir sa perspective d'adulte auprès de son enfant. C'est pourquoi il établit des normes de comportements et n'hésite pas à faire usage d'arguments rationnels et de fermeté pour parvenir à ses fins. Ce style parental conduit d'ailleurs souvent le jeune à des expériences positives: il se montre responsable, sûr de lui, possède une bonne capacité d'adaptation, est créateur et curieux, et il démontre de bonnes habiletés sociales. De plus, le jeune fait preuve d'un niveau de maturité psycho-sociale élevé selon Steinberg (1989a).

En résumé, le parent autoritaire ne semble pas voir son enfant tel qu'il est mais davantage tel qu'il l'imagine: un adulte en miniature. C'est la même chose qui se produit avec le parent permissif lorsqu'il voit son enfant comme un bébé qui ne grandit pas. Ceci expliquerait pourquoi le parent autoritaire n'a que des exigences à formuler à son enfant alors que le parent permissif se garde bien de lui en formuler.



Par contre, le parent démocratique-égalitaire semble voir son enfant tel qu'il est car il n'entretient pas comme les deux autres d'idées préconçues à son endroit. Ses interventions à lui sont donc davantage adaptées à chaque stade de développement que traverse son enfant, y compris l'adolescence (Hill, 1980).

Il est important de souligner que le type démocratique-égalitaire est le seul à parvenir à résoudre l'apparente antithèse qui existe entre les notions de plaisir et de devoir, de liberté et d'obligation. Il ne brime pas la liberté d'action de son enfant comme cherche à le faire le parent autoritaire, mais il impose volontiers un cadre et des balises à ne pas dépasser, ce qui fait défaut chez le parent permissif.

Enfin, le parent démocratique-égalitaire vise à favoriser l'émergence d'un futur adulte qui possède les caractéristiques suivantes: 1) capable d'un délai de gratification sans renier pour autant la valeur du plaisir immédiat; 2) capable d'empathie envers les autres sans perdre de vue sa propre réalisation personnelle; et 3) capable de se conformer aux lois et règles qui sont justes et de travailler à faire modifier celles qui ne le sont pas.

La figure 1 qui suit résume bien ces trois éléments en les représentant sous une forme graphique. Il s'agit ici d'une représentation théorique commode pour repérer les attributs de chacun d'un seul coup d'oeil.

Figure 1

## Style parental selon Baumrind

		<i>Exigence de comportements matures</i>	
		<i>élevée</i>	<i>faible</i>
<i>Réponse aux besoins</i>	<i>élevée</i>	<i>DÉMOCRATIQUE- ÉGALITAIRE</i>	<i>PERMISSIF (indulgent)</i>
	<i>faible</i>	<i>AUTORITAIRE</i>	<i>PERMISSIF (indifférent)</i>

Tiré de Steinberg (1989b)

Concernant maintenant l'adolescence et la discipline à privilégier à ce stade de développement, voici quelques considérations apportées par Baumrind. À cet âge, surtout lors de son entrée à l'école secondaire, le niveau de stress du jeune peut significativement augmenter. D'autant plus qu'il vit simultanément des transformations personnelles majeures attribuables à son développement.

Il n'est donc pas approprié que le parent retire trop vite son support au jeune sous prétexte qu'il n'est plus un enfant. À vrai dire, une implication parentale déficitaire, encore plus qu'un parent sévère, peut engendrer des conséquences négatives pour le jeune de même qu'à une baisse d'estime de soi selon Baumrind. Le parent doit donc être attentif aux signes de stress que vit son jeune et offrir le

support nécessaire.

Par ailleurs, à l'adolescence, le pouvoir dans la famille devrait tendre à devenir de plus en plus symétrique au fur et à mesure que le jeune vieillit et qu'il prend de la maturité. Concrètement, cela veut dire que le parent devrait soustraire graduellement son adolescent à son autorité lorsqu'il observe que celui-ci utilise de façon adéquate sa liberté, sans pour autant aller jusqu'à retirer toute forme d'autorité parentale dans leur relation.

Fait intéressant, Baumrind est d'avis que les adolescents qui se sentent aliénés, c'est-à-dire qui ne croient pas qu'ils puissent changer quoi que ce soit à leur sort, ont souvent des parents qui eux-mêmes sont déçus de leur propre vie. Ce genre de description évoque très bien ce que vivent souvent les décrocheurs.

En conclusion, la recherche d'un bon équilibre entre les droits et responsabilités respectifs du parent et de l'adolescent semble la chose la plus importante à retenir des travaux de cette chercheuse. De plus, Baumrind croit que le parent doit veiller avant tout à ce que le climat familial soit harmonieux et développer des méthodes pour résoudre au fur et à mesure les problèmes qui se présentent dans le quotidien.

Comme on peut le voir dans cette présentation de la notion de style

parental, le parent joue en quelque sorte un rôle de prototype relationnel auprès de son enfant. Ceci signifie que la façon dont il va l'éduquer sera marquante tout au long de sa vie. Cela implique aussi que chaque intervention et attitude parentales devraient être choisies non pas seulement pour leurs résultats immédiats, mais beaucoup plus en fonction du genre d'adulte que le parent veut contribuer à faire émerger par l'entremise des influences multiples qu'il exerce sur son jeune.

#### Liens entre style parental et décrochage scolaire

Pour commencer, il faut noter que la présente recherche a pour originalité d'explorer ces questions auprès de décrocheurs potentiels plutôt que de le faire auprès d'élèves ayant déjà quitté l'école.

Dans cette partie donc, est examiné ce que les écrits révèlent sur les liens pouvant exister entre le style parental et le décrochage scolaire. Mais auparavant, on va regarder brièvement quelques exemples de situations soulignant l'importance du rôle de la famille dans ce phénomène.

Tout d'abord, la présence ou non de matériel ou de facilités particulières pouvant favoriser un bon climat d'étude à la maison fait une différence entre un élève qui est à risque de décrocher et un autre qui ne l'est pas (Ekstrom et al., 1986; Rumberger, 1983).

Toujours au sujet de la famille, des idéaux parentaux comme l'application à une tâche et l'efficacité au travail, le sens des responsabilités et l'importance accordée à l'école peuvent faire une grande différence entre un jeune qui va décider de quitter l'école prématurément et un autre qui va plutôt persévérer jusqu'à l'obtention de son diplôme d'études secondaires (Bennet, 1986).

Par ailleurs, plus le parent continue, à l'adolescence, à apporter du support à son jeune, plus celui-ci démontre une bonne estime de soi et vit du succès dans ses études (Amato, 1989). Ceci est un autre exemple d'attitude qui peut certainement faire une différence entre des risques de décrochage ou non, surtout si on tient compte du fait que les échecs à répétition et une faible estime de soi caractérisent souvent les décrocheurs. Ces exemples illustrent donc bien l'idée que le vécu familial présente des liens avec le décrochage scolaire.

Si on s'attarde maintenant plus spécifiquement aux liens possibles entre le style parental et le vécu scolaire, certaines indications s'avèrent aller dans le même sens. Par exemple, il a déjà été démontré que le style parental semble relié au niveau de performance des élèves. En effet, les élèves exposés à un type de parent démocratique-égalitaire performant nettement mieux que ceux exposés à un type autoritaire ou permissif (Dornbusch et al., 1987).

D'autre part, on semble assister aujourd'hui à une certaine tendance, chez plusieurs parents, à se retirer rapidement de leur rôle de suivi et de support auprès de leurs jeunes, et ceci coïncide habituellement avec l'entrée au secondaire (Bevevino, 1988).

À cet effet, certains auteurs ont obtenu comme résultats de recherche que la permissivité et le manque de surveillance parentale sont souvent associés au décrochage scolaire (Waddell, 1990; Eggington et al., 1990; Rumberger et al., 1990; Alpert et Dunham, 1986).

Face à cette constatation, Rumberger (1990) émet l'idée que les décrocheurs vivent dans un contexte familial où ils doivent décider par eux-mêmes ce qu'est un comportement correct ou pas. Il y aurait donc une absence de balises éducatives, ce qui les prive d'un cadre de référence pour orienter leurs comportements.

De son côté, Waddell (1990) ajoute que cette permissivité parentale incite l'élève qui se questionne sur son devenir scolaire à penser que ses parents ne s'objecteront pas vraiment s'il leur annonce qu'il quitte l'école. Il faut aussi savoir à ce sujet que le parent du décrocheur finit à la longue par voir l'école aussi négativement que lui (Okey, 1991). C'est donc avec un certain soulagement mêlé

d'inquiétudes que le parent risque d'accueillir la nouvelle.

Par ailleurs, en vue de mieux saisir les implications de cette permissivité parentale, il est utile de connaître le déroulement du processus d'accès à l'autonomie chez l'adolescent.

L'accès à son autonomie ne se fait pas de façon directe. Selon Steinberg et Silverberg (1986), il y a une phase intermédiaire où l'adolescent réduit sa dépendance vis-à-vis de ses parents, pour la déplacer vers ses pairs. L'élève développe donc un certain conformisme vis-à-vis de ces derniers. De plus, si le parent le laisse aller à lui-même, cette emprise des pairs est encore plus grande.

Toujours selon ces mêmes auteurs, les garçons, dû à leur niveau d'autonomie plus faible que celui des filles, seraient particulièrement plus vulnérables à la permissivité. Ceci pourrait d'ailleurs contribuer au taux de décrochage plus élevé chez les garçons. Il faut toutefois attendre de nouveaux travaux sur cette question, car elle demeure complexe et il devient alors difficile de parler de lien de cause à effet ici.

À ce sujet, il semble que seul le parent démocratique-égalitaire prémunisse le jeune contre un trop grand conformisme à des valeurs éloignées de celles véhiculées par ses parents (Hill, 1980).

D'autre part, si on se souvient de ce qui a déjà été mentionné préalablement sur les causes du décrochage scolaire, les décrocheurs ont plus de chances de provenir de familles de type monoparental que les non-décrocheurs. Or, Gecas (1981) affirme que les familles monoparentales manifestent des pratiques éducatives qui sont inconsistantes en matière de discipline. Pour sa part, Dornbusch, (1987) précise que ces familles sont permissives. On pourrait penser que le phénomène de la monoparentalité (parent gardien seul ou vivant avec un nouveau conjoint) soit associé à un type parental permissif. Une explication possible de cela pourrait être l'état de crise qui succède fréquemment une séparation conjugale. En effet, chaque parent en vient à relâcher son autorité parce que c'est plus difficile de la maintenir lorsque l'autre parent est absent, et aussi pour épargner des difficultés à son jeune qu'il craint de voir trop affecté par la situation, et probablement parce que son échec conjugal le pousse à se centrer davantage sur lui-même d'abord.

Dernière observation sur la famille de type monoparental, les garçons sont davantage affectés que les filles par l'absence du père à la maison (Biller, 1982). Corneau (1989), psychanalyste québécois, affirme à ce sujet que cela est attribuable au fait qu'ils perdent leur principal modèle d'identification masculin.

Finalement, il existe un autre facteur en jeu, plus secondaire cependant, et qui pourrait être concomitant à la permissivité parentale. Il s'agit de l'implication



décisionnelle des parents. Celle-ci peut être définie comme étant le degré avec lequel le parent participe aux décisions qui concernent les habitudes de vie et les choix d'activités du jeune: heure de rentrée, choix des amis fréquentés, etc.

Afin de bien distinguer permissivité et implication décisionnelle parentale, il faut se rappeler que la permissivité réfère à une absence d'exigences posées au jeune alors que le manque d'implication décisionnelle réfère plutôt à une absence de participation du parent aux décisions que prend le jeune.

À ce sujet, Rumberger (1990) a constaté que le parent du décrocheur participe peu aux décisions que doit prendre son jeune dans le quotidien. Cela rend donc l'adolescent encore plus seul et l'empêche ainsi de bénéficier du point de vue du parent avant de mettre ses choix à exécution.

En résumé, il semble que les écrits suggèrent l'existence d'un lien entre style parental et décrochage scolaire. Cependant, de nouvelles recherches demeurent nécessaires en vue de mieux connaître la nature de ce lien et de savoir s'il existe aussi chez les décrocheurs potentiels.

### Conclusions, hypothèses et questions de recherche

Suite à la recension des écrits qui précède, certaines conclusions peuvent être tirées. D'abord, le décrochage scolaire ne peut s'expliquer par une seule grande cause. Il s'agit plutôt d'un processus décisionnel complexe qui se produit chez le jeune sous l'influence de plusieurs facteurs qui se succèdent ou sont concomitants.

De plus, suivant ce qui a été vu dans ce chapitre, la famille occupe une large place dans ce phénomène en terme de cause potentielle. Ce facteur est d'ailleurs cité par la majorité des auteurs. On ne connaît cependant pas encore très bien comment elle joue ce rôle.

Parmi les variables familiales, les trois éléments constitutifs du style parental apparaissent être importants. L'étude de cet aspect de la famille offre justement une opportunité de mieux comprendre le rôle de la famille dans le phénomène du décrochage scolaire. Le but de la présente recherche est donc de vérifier le lien entre le style parental et le phénomène de l'abandon scolaire.

Suite à ces constatations, de même qu'en tenant compte des effets respectifs de chaque élément composant le style parental, et en s'appuyant sur le modèle de Baumrind, les trois hypothèses suivantes sont formulées:

- 1- La famille de l'élève décrocheur potentiel (DP) est perçue comme plus permissive que celle de l'élève non-potentiellement décrocheur (NPD).
- 2- La famille de l'élève non-potentiellement décrocheur (NPD) est perçue comme plus démocratique-égalitaire que celle de l'élève décrocheur potentiel (DP).
- 3- Les familles des élèves décrocheurs potentiels (DP) et non-potentiellement décrocheurs (NDP) ne présentent pas de différence perçue en ce qui a trait à leur autorité.

Par ailleurs, certaines questions de recherche sont formulées en vue d'être examinées lors de l'analyse des résultats. Ce sont les suivantes:

- 1- L'implication décisionnelle parentale perçue par les élèves décrocheurs potentiels (DP) dans leurs familles serait-elle plus faible que celle perçue par les élèves non-potentiellement décrocheurs (NDP)?
- 2- Les élèves décrocheurs potentiels (DP) perçoivent-ils leurs familles comme étant plus indifférentes que ne le font les élèves non-potentiellement décrocheurs (NDP)?
- 3- La permissivité perçue par les élèves vivant dans les

familles non-traditionnelles est-elle plus grande que celle perçue par les élèves vivant dans les familles traditionnelles?

- 4- Les trois éléments du style parental sont-ils perçus différemment par les filles et les garçons?

## Chapitre II

### Méthodologie

Il faut d'abord se rappeler que le principal objectif de la présente recherche est de vérifier s'il existe un lien entre le style parental perçu et la tendance à l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents. Il s'agit donc ici d'une recherche de type corrélationnel.

Ce chapitre, qui sert à décrire la méthodologie, se divise comme suit: variables étudiées; source des données; instruments de mesure; déroulement; et stratégies de traitement de données.

### Variables étudiées

Cette étude comporte une variable indépendante, soit le **statut de l'élève**: décrocheur potentiel (DP) ou non-potentiellement décrocheur (NPD). Le DP se définit comme un élève qui présente: une faible estime de soi, un faible rendement scolaire, des échecs accumulés, un absentéisme élevé, des relations avec le personnel scolaire détériorées, un attrait immédiat pour le marché du travail, un désintéressement pour l'école, de faibles aspirations scolaires, une faible entente familiale à la maison, et une faible communication parent-adolescent sur le vécu scolaire. Cette variable est mesurée à l'aide d'un instrument de mesure appelé le

P.A.S. On présentera plus loin cet instrument. Il faut simplement savoir ici qu'il s'agit d'un questionnaire servant surtout au dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire.

Par ailleurs, la présente recherche comporte trois variables dépendantes reliées à la notion de style parental perçu, ce sont: le type autoritaire, le type démocratique-égalitaire, et le type permissif.

Pour ce qui est de la notion de style parental, il est opportun de la définir à ce moment-ci: il s'agit de l'ensemble des pratiques éducatives prônées et actualisées par le parent. Comme mentionné un peu plus haut, le style parental est composé de trois éléments.

Le premier élément est le **type autoritaire**, lequel correspond à un parent qui pose des exigences élevées à son jeune mais répond faiblement à ses besoins. Il y a aussi le **type démocratique-égalitaire**, celui-ci correspondant à un parent qui donne une réponse élevée aux besoins de son jeune, tout en demandant des comportements matures en retour. Et finalement, le dernier aspect est le **type permissif**, lequel correspond pour sa part à un parent qui pose de faibles exigences à son jeune.

Ces trois variables dépendantes sont mesurées, pour leur part, à l'aide

de trois échelles indépendantes servant chacune à mesurer un élément particulier, lesquelles ont été créées par Dornbusch (1987).

En plus des variables principales énumérées plus haut, une autre variable peut être considérée, soit l'**implication décisionnelle parentale**. Celle-ci réfère à la participation du parent aux décisions qui concernent certaines habitudes de vie et choix d'activités de son jeune: l'heure de rentrée, le choix de ses amis, la façon de dépenser son argent, et le choix de ses vêtements. Il s'agit ici aussi de ce que perçoit l'élève de l'attitude de ses parents.

Pour ce qui est de cette quatrième variable dépendante, elle est mesurée grâce à une adaptation d'une échelle de mesure créée par Rumberger (1990).

D'autre part, une variable additionnelle est le **type de famille** (traditionnelle ou non) dans laquelle vit l'élève. Vit-il avec ses deux parents naturels ou non? Cette variable étant mesurée à l'aide d'une question référant directement à la composition familiale du milieu de vie du jeune à la maison.

Enfin, à tout cela peuvent s'ajouter deux autres variables, liées cette fois au fait que **le parent ne s'occupe pas assez de son jeune** et manifeste un **manque d'intérêt à son égard**. Ces dernières cherchant à vérifier grossièrement s'il existe une différence entre les élèves DP et les NDP en terme d'indifférence parentale perçue.



Ces deux variables étant mesurées à l'aide de deux questions créées par l'auteur de la présente recherche.

Finalement, un certain nombre de variables de contrôle sont identifiées et prises en considération de manière à éviter que les résultats soient biaisés. Il s'agit du **sex** de l'élève, de l'école fréquentée, du **programme d'étude suivi** et de l'**expérimentateur responsable de la passation** des questionnaires. Cette dernière variable faisant référence au fait que trois personnes différentes sont responsables de la passation. Les deux groupes d'élèves (DP et NPD) sont donc pairés sur ces variables.

### Source des données

Tout d'abord, la population étudiée est l'ensemble des élèves de troisième secondaire. Ce choix étant basé sur le fait que le rôle du style parental dans la tendance au décrochage scolaire a plus de chances d'être perceptible après trois années d'études secondaires. De même, cette étape de passage entre le premier et le deuxième cycle est le moment où la décision de quitter l'école chez les élèves DP risque le plus de se produire. Enfin, comme ce processus décisionnel devient plus conscient à cette période de l'adolescence, il apparaît intéressant de prendre une mesure de ce que perçoit le jeune du style parental de ses parents à ce moment précis.

En effet, si une intervention auprès de la famille s'avère nécessaire, l'intervenant pourrait avoir une plus grande emprise sur cette cible d'intervention pendant cette phase critique. Car tous les acteurs impliqués étant confrontés au problème de façon aiguë, leur réceptivité a de meilleures chances d'être grande.

Quant à la stratégie d'échantillonnage, elle consiste à effectuer la passation de deux questionnaires, le premier comportant toutes les échelles de mesure et questions énumérées dans la partie précédente (Famille et École), et le second étant le P.A.S. (Prévention de l'Abandon Scolaire). Cette passation se fait

dans trois écoles secondaires de la ville de Nicolet située dans la région 04, Mauricie/Bois-Francs. Il s'agit ici d'un milieu semi-urbain assez représentatif de la population étudiante québécoise.

Ainsi, la première école reçoit 141 élèves inscrits en troisième secondaire. La seconde en reçoit 210, et la troisième 212. Les trois écoles sont mixtes, ce qui fait que l'échantillon comporte des élèves des deux sexes.

L'échantillon total de départ lors de la passation des questionnaires s'élève donc à quelque 563 élèves. À cette étape-ci, les groupes de comparaison sont constitués. Les élèves DP composant le premier groupe et les élèves NPD le second.

Il est important à ce moment-ci d'expliquer de quelle façon on procède pour déterminer les deux groupes. Premièrement, suite à la passation des questionnaires à l'ensemble des élèves de troisième secondaire, les résultats obtenus par chacun pour le questionnaire P.A.S. sont analysés. Conformément aux directives de l'auteur principal (Lavoie, 1981), le critère d'appartenance d'un élève au groupe "décrocheurs potentiels" est le fait qu'il soit classé dans la catégorie "Q" (quitté), qu'il obtienne une cote au centile total égal ou supérieur à 70, et qu'il présente au moins un indice de décrochage.

Ensuite, une fois le groupe des "décrocheurs potentiels" formé, on crée

l'autre groupe en retenant un nombre égal d'élèves qui sont classés dans la catégorie "P" (présents), qui obtiennent les cotes centiles totales les plus faibles et qui ne présentent aucun indice de décrochage scolaire. Le but étant d'avoir deux groupes très démarqués sur la variable "statut de l'élève".

Dans la présente recherche, cette démarche résulte en un nombre de 48 élèves pour chacun des groupes: 67% sont des garçons et 33% des filles. Cette différence entre les sexes correspond à ce qu'on retrouve généralement dans les statistiques qu'on connaît où il ressort que plus de garçons sont DP que de filles.

Compte tenu des variables de contrôle dont on doit tenir compte, les deux groupes comportent le même nombre de filles et de garçons (32 garçons et 16 filles), le même nombre d'élèves par programme d'étude, le même nombre d'élèves par école et le même nombre d'élèves par expérimentateur. Ces variables étant ainsi éliminées comme facteurs potentiels pouvant biaiser les résultats.

### Instruments de mesure

La présente partie décrit les instruments de mesure utilisés pour mesurer la variable indépendante et les variables dépendantes.

#### Le P.A.S.

L'instrument de mesure utilisé pour déterminer si un élève est DP ou non est le P.A.S. (voir appendice A). Ce questionnaire a été mis au point à la Commission scolaire Meilleur, située dans la ville de Granby.

Le P.A.S. est issu essentiellement d'un projet de recherche initié en 1975 et visant la prévention de l'abandon scolaire. Jusqu'en 1981, il a fait l'objet de deux recherches successives, réalisées à l'Université Mc Gill et à l'Université Laval, servant à le mettre au point et à l'améliorer. Il s'agissait principalement d'analyses statistiques qui permirent d'en assurer une très bonne fiabilité et validité. De plus, il possède une valeur prédictive de 85% et plus. Ce qui en fait aujourd'hui un instrument de mesure reconnu.

Par ailleurs, ce questionnaire est utilisé dans plusieurs commissions scolaires du Québec en vue de dépister les élèves présentant un profil de DP. Il est donc d'autant plus pertinent de s'en servir puisque les milieux scolaires sont déjà

familiers avec lui.

Dans la présente recherche, c'est la version originale qui est utilisée: celle qui s'adresse au deuxième cycle. Elle comporte 71 questions qui couvrent trois dimensions, lesquelles sont issues d'analyses factorielles. Ce sont: l'École, la Personne, et la Famille.

Le questionnaire permet donc de recueillir la perception de l'élève sur ces différents aspects de sa vie. Plus spécifiquement, la dimension qui concerne l'École a elle-même été subdivisée en trois sous-dimensions, car il s'agit là du volet le plus important. Ces volets sont: le "rendement", le "comportement" et la "motivation".

D'autre part, en vue d'être plus complet, des indices servant à pointer des cibles d'intervention préventives ont été développés. En voici une liste présentée de façon sommaire:

Dimension École, sous-dimension "rendement":

Indice 1, l'histoire scolaire (question 4)

Indice 2, l'étude: importance accordée (quest. 7, 54, 58)

Indice 3, le rendement scolaire (quest. 6, 11, 56, 57, 60)

Dimension École, sous-dimension "comportement":

Indice 4, comportement et relations établies à l'école

(quest. 35, 38, 62, 65)

Indice 5, absentéisme (quest. 49, 51, 63)

Dimension École, sous-dimension "motivation":

Indice 6, attrait pour le marché du travail (quest. 47, 48)

Indice 7, intérêt et aspirations scolaires

(quest. 10, 12, 13, 22, 30, 36, 61, 64)

Dimension Personne:

Indice 8, image et estime de soi

(quest. 66, 67, 68, 69, 70, 71)

Indice 9, influence des amis (quest. 32, 34, 39)

Dimension Famille:

Indice 10, entente familiale (quest. 15, 19, 25)

Indice 11, échanges parent-adolescent sur le vécu scolaire

(quest. 14,21)

Il y a donc 11 indices en tout. La correction en permet une compilation sous forme dichotomique (présence ou absence de l'indice). C'est le nombre total

d'indices présents qui établit la mesure de la tendance à l'abandon.

Il existe par ailleurs deux façons de corriger le questionnaire. L'une dite manuelle et l'autre informatisée. Pour les fins de la présente recherche, le traitement des réponses est effectué de façon informatisée. En fait, conformément aux directives accompagnant le questionnaire, tout élève classé dans la catégorie "Q" (quitté), dont la cote au centile total est égal ou supérieur à 70, et qui possède au moins un indice présent est considéré DP.

#### Le questionnaire: Famille et École

Un autre instrument de mesure utilisé est Famille et École (nom donné par l'auteur de la présente recherche). Il est essentiellement composé d'échelles de mesure créées par Dornbusch (1987) portant sur la permissivité, la démocratie-égalité et l'autorité. De plus, quelques questions créées par l'auteur de cette recherche ont été ajoutées (voir appendice B). En tout, il comporte 32 questions.

L'ensemble des échelles dont on va parler à l'instant ont été traduites de l'anglais au français par l'auteur de la présente recherche. Afin de rendre cette traduction adéquate, elle a été soumise à la critique de trois intervenants habitués à travailler auprès des jeunes et ne se connaissant pas entre eux. Ces intervenants, maîtrisant bien la langue anglaise, avaient en plus la version anglaise entre les mains



afin de s'assurer davantage de l'exactitude de la traduction.

D'autre part, on doit établir d'emblée que la définition du mot "parent(s)" fournie à l'élève comme consigne lors de la passation de ce questionnaire est la suivante: "le ou les adulte(s) qui s'occupent de toi et avec qui tu habites présentement".

D'abord, en ce qui a trait aux trois variables dépendantes principales (autoritaire, permissif et démocratique-égalitaire), elles ont été mesurées à l'aide d'échelles de mesure de type Likert à cinq niveaux, élaborées par Dornbusch (1987). Celui-ci, se basant sur les travaux de Baumrind, a en effet conçu une échelle de mesure spécifique pour chaque élément du style parental. Ces échelles sont donc indépendantes entre elles et donnent 25 questions au total.

Ainsi, par exemple, les choix de réponse peuvent s'échelonner de "pas du tout" à "extrêmement", ou encore de "pas du tout" à "tout à fait". Les résultats correspondant s'échelonnent donc de la valeur un (1) à cinq (5).

Le **type autoritaire** est mesuré à l'aide de huit questions ayant trait à la fréquence d'apparition de certains comportements familiaux (questions 3, 12, 14, 16, 19, 20, 26, 28). À titre d'exemple, la question numéro trois demande si dans les échanges à la maison, les parents disent au jeune que "des parents, ça a toujours

raison"; la question numéro 16 demande si les parents ont tendance à dire "qu'il ne faut jamais contredire les adultes"; et la question numéro 28 demande s'ils sont portés à lui dire "qu'il comprendra mieux quand il sera plus vieux".

Quant au **type permissif**, il est mesuré à l'aide de huit autres questions qui touchent aussi d'autres comportements familiaux (questions 1, 5, 6, 10, 11, 17, 21, 27). Par exemple, la question numéro cinq demande si les parents se soucient qu'il ait de bons résultats scolaires; quant à la question numéro 17, elle demande s'il existe à la maison des restrictions sur les heures d'écoute de la télévision; et la question numéro 21 demande si les parents vérifient si le jeune fait ses devoirs.

Il faut noter une particularité ici pour l'échelle de mesure portant sur le style permissif, à savoir: lors de la correction, les résultats sont codifiés en les inversant de manière à ce que ce soit bien de la permissivité qu'on mesure.

Enfin, pour ce qui est du **type démocratique-égalitaire**, il est mesuré à l'aide de neuf questions en rapport à d'autres comportements familiaux (questions 2, 4, 8, 9, 15, 18, 22, 24, 29). Par exemple, la question numéro deux demande si les parents trouvent important que chaque membre de la famille participe aux décisions à la maison; la question numéro 15 demande si les parents le félicitent quand il obtient de bonnes notes; et la question numéro 22 demande s'il arrive que les parents

lui suggèrent de regarder les deux côtés de la médaille avant de prendre des décisions.

La fiabilité de ces échelles est considérée comme acceptable par Dornbusch (1987). Effectivement, il obtient un alpha de Cronbach de 0.70 pour l'échelle portant sur le style autoritaire, un alpha de Cronbach de 0.60 pour l'échelle sur la permissivité et enfin un alpha de Cronbach de 0.66 pour ce qui est de celle portant sur le style démocratique-égalitaire.

En terminant sur ces trois échelles de mesure, il faut noter que l'ensemble des questions qu'elles forment sont distribuées dans un ordre aléatoire afin que le sujet ne puisse repérer ces échelles.

Dans un autre ordre d'idée, la variable dépendante secondaire que constitue l'**implication décisionnelle parentale** perçue est mesurée à l'aide de quatre questions qui touchent à divers aspects de la vie du jeune (questions 7, 13, 23, 25). Il s'agit ici d'une échelle de mesure élaborée par Rumberger (1990).

Par exemple, la question numéro sept porte sur l'heure de rentrée le soir en demandant qui à la maison décide de ça, alors que la question numéro 23 demande qui décide le plus souvent de la façon dont le jeune dépense son argent. La réponse donnée pour chacune de ces questions permet en effet de savoir si le jeune

est laissé seul face à ces choix ou si le parent s'implique.

Plus précisément, le choix de réponse que peut fournir l'élève consiste en huit possibilités qui s'excluent les unes les autres. Prend-t-il de telles décisions seul, avec un seul des deux parents, avec les deux, ou encore les parents décident seuls, etc? Les décisions prises par "le jeune seul" étant considérées comme indicateur d'une faible implication parentale dans le cadre de la présente recherche.

Ainsi, lors de la correction, la valeur zéro (0) est attribuée si le jeune décide entièrement seul et la valeur un (1) est attribuée dès que quelqu'un d'autre s'implique à sa place ou avec lui. Ce qui donne une moyenne pour les quatre questions correspondant automatiquement à une fraction qui s'échelonne entre zéro et un. À noter qu'aucun élève dans cette recherche n'a nommé, dans les cas où une autre personne s'implique, quelqu'un d'autre que ses parents.

En ajout, une question créée par l'auteur de la présente recherche vise à connaître la composition familiale du milieu de vie de l'élève (traditionnelle ou non). Il s'agit de la question numéro 32 demandant avec qui habite-t-il. Il faut noter qu'aucun élève dans la présente recherche ne vit pas avec au moins l'un de ses parents biologiques.

Finalement, les deux dernières questions de ce questionnaire ont trait

aux aspects suivants: trouve-t-il que ses parents ne s'occupent pas assez de lui (question 30), et considère-t-il les moments où ses parents le laissent aller à lui-même comme une marque de désintéressement (question 31).

Les choix de réponse sont de type "pas du tout" à "extrêmement" s'échelonnant sur cinq niveaux. Les valeurs correspondantes vont donc de un (1) à cinq (5) comme on le verra lors de l'analyse des résultats un peu plus loin.

Ces deux questions visent à vérifier si le jeune perçoit une certaine forme de négligence dans l'attitude de ses parents. Ceci afin de comparer ce qu'en pensent les élèves DP et les élèves NDP pour voir s'il existe une différence à ce sujet.

L'utilisation d'un tel questionnaire donne une mesure indirecte des trois éléments composant le style parental. Cependant, cette façon de faire est justifiable compte tenu que le jeune réagit forcément à ce qu'il perçoit.

En résumé, le questionnaire Famille et École regroupe quatre échelles de mesure, deux questions individuelles sur le thème de l'attitude d'indifférence, et une dernière question portant sur la composition familiale (traditionnelle ou non).

### Déroulement de l'expérimentation

On va maintenant aborder la question des étapes de déroulement de la présente recherche. Notez d'abord que celle-ci est insérée dans le cadre d'un projet gouvernemental visant la prévention du décrochage scolaire au niveau secondaire: "L'École avant tout!".

Dans un premier temps, en octobre 1992, une séance de formation est donnée à trois expérimentateurs en vue de les habilitier à administrer les questionnaires aux élèves de troisième secondaire composant l'échantillon de départ. Il faut savoir que ces personnes connaissaient déjà le questionnaire P.A.S. et la façon de l'administrer.

Des consignes verbales à donner aux élèves lors de la passation du questionnaire Famille et École leur sont données de manière à uniformiser les conditions de l'expérimentation. Aucun problème de compréhension n'est survenu chez les expérimentateurs lors de cette séance de formation, pas plus que chez les élèves par la suite.

Dans un deuxième temps, les expérimentateurs procèdent le même mois à la passation des deux questionnaires dans des classes. Ce moment étant pertinente, car les élèves DP sont suffisamment avancés dans leur année scolaire pour que se

manifeste déjà leur questionnement sur la poursuite de leurs études. Aucun problème ne survient et la collaboration des élèves est très bonne.

La durée de la cueillette des données s'échelonne sur une période de quinze jours. Ce qui permet d'avoir un portrait ponctuel, évitant ainsi que le laps de temps entre le début et la fin de la cueillette vienne faire varier les résultats.

À ce moment là, tous les questionnaires sont rassemblés et identifiés selon l'école et l'expérimentateur qui en était responsable. Aucun questionnaire n'a été rejeté, tous ayant été répondus adéquatement.

À la troisième et dernière étape, la correction du P.A.S. permet de constituer le groupe d'élèves DP (N=48) et le groupe des élèves NPD (N=48). 66.7% sont des garçons et 33.3% des filles dans chacun des groupes. La grande majorité (87.5%) d'entre eux sont inscrits en formation générale.

C'est donc cet ensemble de 96 élèves qui constitue l'échantillon final sur lequel sont appliqués les traitements statistiques prévus.

### Stratégie de traitement des données

Le traitement statistique des données est effectué à l'aide du programme informatique d'analyse statistique SPSS-X.

Il s'agit essentiellement d'analyses de variance effectuées sur chaque variable dépendante puisqu'on a affaire à des questions concernant des comparaisons de moyennes entre les groupes d'élèves.

Suite aux résultats obtenus, d'autres types d'analyse peuvent être envisagés.



## Chapitre III

### Résultats et discussion

Le présent chapitre présente les résultats et en fait une discussion par la suite. Les hypothèses seront donc examinées, suivies des questions de recherche, toutes formulées à la fin du premier chapitre. Finalement, une discussion d'ensemble vient compléter cette partie.

## Résultats

### Hypothèses

Rappelons que la première hypothèse énonce que: "la famille de l'élève décrocheur potentiel (DP) est perçue comme plus permissive que celle de l'élève non-potentiellement décrocheur (NPD)".

On doit d'abord se souvenir que les éléments parentaux sont évalués à l'aide d'échelles de mesure conçues par Dornbusch (1987) et que le statut de l'élève est déterminé à l'aide du questionnaire P.A.S.

Concernant les échelles de mesure de Dornbusch (1987), comme il ne s'agit pas d'un instrument très largement reconnu et répandu comme le P.A.S., on s'assure préalablement de vérifier leur fiabilité dans le cas du présent échantillon.

Pour ce faire, une analyse statistique de fiabilité est réalisée.

À cette fin, les résultats révèlent des alpha de Cronbach standardisés tous supérieurs au seuil de 0.60: pour l'échelle sur la permissivité, l'alpha est de 0.79; pour celle sur l'attitude démocratique-égalitaire, il est de 0.79; et pour celle sur l'attitude autoritaire, il est de 0.72.

Maintenant, et avant même d'examiner formellement l'hypothèse formulée plus haut, il est intéressant de voir préalablement la moyenne obtenue pour chaque groupe d'élèves sur chacun des trois éléments.

À cet effet, le tableau 2 indique que les élèves DP voient leurs parents comme étant davantage permissifs ( $\bar{X}=3.68$ ) que ne le font les élèves NPD ( $\bar{X}=2.65$ ). Cependant, les élèves NPD se montrent enclins à voir leurs parents comme étant plus démocratiques-égalitaires ( $\bar{X}=3.35$ ) que ne le font les élèves DP ( $\bar{X}=2.29$ ). Pour ce qui est du style autoritaire, les deux groupes d'élèves semblent percevoir leurs parents comme semblables sur ce plan ( $\bar{X}=2.17$  et  $\bar{X}=2.18$ ).

Tableau 2

Moyenne obtenue pour chaque groupe d'élèves  
sur chacun des types parentaux perçus

Statut	Permissif		Démocratique- égalitaire		Autoritaire	
	Moyenne	écart-type	Moyenne	écart-type	Moyenne	écart-type
élèves décrocheurs	3.68	.45	2.29	.51	2.17	.73
élèves non- décrocheurs	2.65	.41	3.35	.45	2.18	.58

Les résultats ci-haut ne permettent pas de vérifier la première hypothèse de façon précise. Tout au plus indiquent-ils un premier aperçu général. C'est pourquoi une analyse de variance est effectuée.

À cet effet, on obtient une valeur de  $F(1,92) = 132.80$  significative à  $p < .0001$  pour ce qui est de la permissivité (noter que deux sujets ont dû être retirés de l'échantillon pour cette analyse afin de rendre les variances homogènes). C'est donc dire que la première hypothèse est confirmée et que cela va dans le même sens que les résultats de différentes recherches antérieures (Rumberger *et al.*, 1990; Waddel, 1990; Eggington *et al.*, 1990).

Rappelons maintenant la deuxième hypothèse qui énonce que: "La

famille de l'élève non-potentiellement décrocheur (NPD) est perçue comme plus démocratique-égalitaire que celle de l'élève décrocheur potentiel (DP)." Ici aussi, elle est vérifiée à l'aide d'une analyse de variance.

On obtient une valeur de  $F(1,94) = 114.98$  significative à  $p < .0001$  pour ce qui est de l'attitude démocratique-égalitaire. Il y a donc une différence entre les deux groupes d'élèves.

Pour ce qui est de la troisième, elle énonce que: "Les familles des élèves décrocheurs potentiels (DP) et non-potentiellement décrocheurs (NDP) ne présentent pas de différence perçue en ce qui a trait à leur autorité." Une analyse de variance est effectuée une fois de plus.

On obtient une valeur de  $F(1,94) = 0.00$  non significative à  $p > .05$ . Ce qui signifie qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes.

### Questions exploratoires de recherche

La première question soulevée dans le premier chapitre a pour but de vérifier s'il pourrait exister un lien entre le statut de DP d'un élève et un manque d'implication décisionnelle parentale perçue. Toutefois, il est préférable de révéifier auparavant la fidélité de l'échelle de mesure pour le présent échantillon. Ceci est

rendu nécessaire pour les mêmes raisons mentionnées plus haut pour les échelles qui mesurent les types parentaux.

Ainsi, une analyse statistique de fidélité est effectuée. Le résultat révèle cependant un alpha de Cronbach standardisé de 0.46. Ceci étant inférieur au seuil de 0.60, cette échelle de mesure est considérée ici comme non fiable, donc pas utilisable tel quelle.

Ce manque de fidélité peut être attribuable à différents facteurs, tels: le trop petit nombre de questions constituant l'échelle qui peut la rendre sensible aux variations d'échantillonnage; la traduction de l'anglais au français peut comporter des lacunes sur ces questions; ou encore, il peut exister des différences culturelles importantes entre le Québec et les États-Unis en matière de signification accordée à la notion d'implication décisionnelle parentale.

De toute manière, cela rend impossible de répondre à la première question de recherche. Il faudra donc attendre que d'autres recherches soient entreprises sur ce thème particulier en utilisant cette fois une échelle de mesure valide et fiable.

Néanmoins, il est possible de regarder séparément chacune des quatre questions formant cette échelle. Afin de traiter l'analyse de différences possibles

entre les deux groupes d'élèves, une analyse utilisant le khi-deux est ici réalisée sur chacune des questions. Le tableau 3 indique les résultats obtenus. Rappelons que les réponses à ces questions sont "dichotomiques", c'est-à-dire que le jeune décide entièrement seul ou pas.

Tableau 3

Analyses de khi-deux  
sur les deux groupes d'élèves

Questions	Valeur de $X^2$	Degré de signification
Heure de rentrée	11.93*	$p < .001$
Choix des vêtements	4.46*	$p < .05$
Dépense d'argent de poche	7.13*	$p < .01$
Choix des amis	0.72	$p = .40$

\* différence significative

La perception des élèves DP concernant l'implication perçue de leurs parents dans le choix de l'heure de rentrée le soir, les choix vestimentaires et les dépenses d'argent de poche diffère de celle des élèves NPD.

Par contre, la question du choix des amis ne semble pas faire l'objet d'une implication parentale différente entre les deux groupes d'élèves.

De manière à mieux identifier comment se distinguent les deux groupes, un examen des pourcentages respectifs d'implication parentale de chacun des groupes peut être utile car il permet de connaître la nature de ces différences. C'est ce que donne le tableau 4.

Notez d'abord que ces pourcentages représentent la proportion de parents s'impliquant pour chacun des items en cause. Par exemple, il y a 71% des parents des élèves DP qui sont perçus comme participant au choix de l'heure de rentrée que doit respecter le jeune.

Tableau 4

Pourcentage d'implication parentale  
pour chacune des questions

Questions	Élèves décrocheurs	Élèves non- décrocheurs
Heure de rentrée	71%	96%
Choix des vêtements	17%	35%
Dépense d'argent de poche	19%	44%
Choix des amis	19%	13%

Comme on peut le voir, les élèves NPD semblent voir leurs parents plus impliqués auprès d'eux sur chacun des trois premiers items du tableau 4 que ne le font les élèves DP face à leurs propres parents.



Cependant, il faut se rappeler ici qu'on ne peut se prononcer sur l'implication décisionnelle parentale en général car il s'agit de résultats fragmentaires. Malgré cela, on peut dire que ces résultats ne contredisent pas ceux obtenus par Rumberger (1990).

Si on examine maintenant la deuxième question de recherche, il s'agit de voir si les élèves DP perçoivent leurs parents comme plus indifférents que ne le font les élèves NDP.

Cette question trouve en effet sa pertinence dans le fait que, d'une part, certains auteurs ont relevé un manque de surveillance parental dans les familles des décrocheurs (Alpert et Dunham, 1986) et, d'autre part, dans le fait qu'il peut être utile de raffiner la connaissance qu'on peut avoir de l'attitude éducative des parents de chacun de ces groupes.

À cette fin, deux questions ont été ajoutées au questionnaire Famille et École. L'une demandait si le jeune juge que ses parents s'occupent assez de lui, et l'autre s'il se considère laissé à lui-même à cause d'un manque d'intérêt de ses parents à son égard.

Plus précisément, il s'agit ici de regarder si les élèves DP décrivent leurs parents différemment que ne le font les élèves NDP sur ces deux questions. Une

analyse de variance en fonction du statut de l'élève est donc utilisée.

Le résultat concernant la question qui porte sur l'opinion des élèves en rapport au degré avec lequel ils estiment que leurs parents s'occupent d'eux donne une valeur de  $F(1,94) = 49.83$  significative à  $p < .0001$ . C'est donc dire qu'il existe une différence entre les deux groupes.

Pour ce qui est de la seconde question ayant trait au manque d'intérêt parental, on a du procéder plutôt à une analyse non-paramétrique de type Mann-Whitney, étant donné le manque d'homogénéité des variances des deux groupes sur cette question. Le résultat obtenu donne des valeurs de  $U = 606.00$  et de  $Z = -4.50$  significatives à  $p < .0001$ . Ici aussi, donc, on observe une différence entre les deux groupes.

De façon à savoir dans quelle direction ces différences se présentent, le tableau 5 donne les moyennes respectives de chaque groupe sur chacune de ces questions.

Dès le départ, on peut voir que ce sont surtout les élèves DP qui perçoivent leurs parents comme ne s'occupant pas assez d'eux et manquant d'intérêt à leur égard. Ceci s'ajouterait à un certain laisser-aller semble-t-il.

Tableau 5

Moyenne obtenue pour chaque groupe d'élèves  
sur chacune des questions en rapport  
avec la notion de négligence parentale

Questions	décrocheurs		non-décrocheurs	
	Moyenne	écart-type	Moyenne	écart-type
parent ne s'occupe pas assez du jeune	2.54	.74	1.58	.58
manque d'intérêt expliquant un laisser-aller	2.52	.90	1.75	.56

On peut donc penser que les parents des élèves DP pourraient manifester une tendance à l'indifférence sur le plan relationnel. Ceci impliquerait en fait que non seulement ces parents seraient peu enclins à poser des exigences envers leur jeune, mais que de plus, ils ne répondraient que peu à leurs besoins. Il faut toutefois nuancer cette affirmation car elle demande à être vérifiée plus à fond dans des recherches ultérieures.

Finalement, la troisième question de recherche soulève l'idée qu'il pourrait peut-être y avoir un lien entre la permissivité et une composition familiale non-traditionnelle; monoparentalité ou famille reconstituée.

Tableau 6

Moyenne de la permissivité  
selon le type de famille

Type de famille	Moyenne	écart-type
Familles traditionnelles	3.03	.68
Familles non-traditionnelles	3.45	.62

D'abord, le tableau 6 indique à première vue une plus grande permissivité chez les parents de familles non-traditionnelles.

Afin de vérifier cela, une analyse de variance est effectuée. Le résultat,  $F(1,94) = 7.04$  significatif à  $p < .01$ , indique qu'il existe effectivement une différence de permissivité entre les parents formant une famille de type traditionnel (les deux parents naturels vivant avec le jeune) et ceux formant une famille de type non-traditionnel (monoparentalité ou famille reconstituée avec un(e) nouveau(elle) conjoint(e)). Ceci rejoint d'ailleurs les travaux de Dornbusch (1987). Ceci demande cependant quelques explications complémentaires qu'on retrouvera un peu plus loin dans la partie visant à discuter l'ensemble des résultats.

Pour ce qui est finalement de la dernière question de recherche, il s'agit de vérifier si le style parental diffère selon qu'il s'adresse aux filles ou aux garçons. Pour cela, une analyse de variance est effectuée sur chacun des éléments en fonction

du sexe de l'élève.

Concernant le type permissif, on obtient une valeur de  $F(1,94) = 1.47$  non significative à  $p > .05$ . Il n'y a donc pas de différence entre la perception des filles et des garçons sur ce type parental.

Pour ce qui est du style autoritaire, on a une valeur de  $F(1,94) = 3.00$  non significative à  $p > .05$ . Ici aussi donc, il n'y a pas de différence entre la perception des deux sexes.

Finalement, si on considère le style démocratique-égalitaire, il n'y a pas plus de différence entre la perception des sexes car la valeur de  $F(1,94) = 3.52$  est non significative à  $p > .05$ , comme dans les deux cas précédents.

Il faut toutefois préciser que ces résultats ne signifient en rien que les filles et les garçons prétendent recevoir une éducation identique en tous points, mais plutôt qu'ils ne considèrent pas qu'elle diffère sur les trois éléments du style parental définis dans le cadre de la présente recherche.

### Analyses complémentaires

Étant donné les résultats indiquant que tant le type démocratique-égalitaire que le type permissif perçus sont impliqués comme facteurs significatifs, il

peut être intéressant de vérifier qu'elle est la part d'importance de chacun par rapport à l'autre.

Pour ce faire, une analyse de variance multivariée est réalisée. Le tableau 7 présente les résultats obtenus en donnant le coefficient de fonction discriminante associé à chacun des trois éléments.

Tableau 7

Analyse de variance multivariée sur les trois types parentaux			
	Permissif	Démocratique- égalitaire	Autoritaire
Coefficient de fonction discriminante	-0.6900	0.4901	-0.2718

Comme le type autoritaire ne constitue pas un facteur significatif permettant de différencier les deux groupes d'élèves, il n'en sera donc pas tenu compte ici.

Par contre, les résultats présentés précédemment indiquaient que les deux autres types s'avèrent, eux, significatifs. Or, ils possèdent un coefficient dont les signes sont opposés, ce qui est normal puisque la permissivité est associée aux parents des élèves DP alors que le type démocratique-égalitaire est plutôt associé aux

parents des élèves NPD.

Par ailleurs, le coefficient associé au type permissif, dont la valeur est - 0.6900, est plus élevé en valeur absolue que le coefficient associé au type démocratique-égalitaire, dont la valeur est ici 0.4901. Ceci donne en fait le poids factoriel de chacun.

Alors, on peut conclure que le type permissif est un facteur plus important qui découle du statut d'un élève que peut l'être le type démocratique-égalitaire.

En résumé, seuls les types permissif et démocratique-égalitaire contribuent, de façon contraire, à permettre de distinguer le statut d'un élève (DP ou NPD). De plus, le type permissif est le facteur le plus important à retenir.

En dernière analyse, il peut être intéressant de vérifier s'il existe des effets interactifs entre certaines variables en jeu. Le tableau 8 donne les résultats obtenus à ce sujet pour le type parental permissif. Ainsi, il n'y a pas d'effet interactif entre le statut d'un élève et son sexe. Pas plus qu'il n'y en a entre son statut et le genre de structure familiale à laquelle il appartient. Notons que ce dernier résultat ne contredit pas celui rapporté plus haut, car ici on parle d'effet interactif et pas seulement d'une analyse de variance simple.

Tableau 8

Effets interactifs entre la variable statut  
et les variables sexe et structure familiale  
pour le type parental permissif

Facteurs	Degré de liberté	Carré moyen	F	P
statut*sexe	1	.40	1.70	.195
statut*structure familiale	1	.00	0.01	.926

Si on effectue ce même genre d'analyse pour le type parental autoritaire, le tableau 9 montre des résultats semblables.

Tableau 9

Effets interactifs entre la variable statut  
et les variables sexe et structure familiale  
pour le type parental autoritaire

Facteurs	Degré de liberté	Carré moyen	F	P
statut*sexe	1	.01	0.03	.859
statut*structure familiale	1	.62	1.41	.238

Comme on peut le voir, il n'y a pas plus d'effet interactif entre ces différentes variables pour le type parental autoritaire.

Enfin, le tableau 10 révèle des résultats qui vont dans le même sens pour



le type parental démocratique-égalitaire. C'est-à-dire qu'il n'y a aucun effet interactif observé entre ces différentes variables pour ce qui est de ce dernier type parental.

Tableau 10

Effets interactifs entre la variable statut  
et les variables sexe et structure familiale  
pour le type parental démocratique-égalitaire

Facteurs	Degré de liberté	Carré moyen	F	P
statut*sexe	1	.22	0.99	.322
statut*structure familiale	1	.71	3.24	.075

On remarquera que les trois variables, soient le statut, le sexe et la structure familiale, n'ont pas fait l'objet d'une analyse vérifiant s'il existe un effet interactif entre elles considérées toutes ensemble simultanément.

La grandeur du présent échantillon ne le permet pas car il y aurait dans certaines sous-catégories ainsi créées un trop petit nombre de cas pour que les résultats puissent être considérés valables.

### Discussion

Les résultats obtenus suscitent diverses questions et demandent certaines explications supplémentaires. Ce sera le rôle de la présente partie de discuter

l'ensemble des résultats en vue d'en dégager une vision plus claire et de permettre un prolongement utile aux connaissances déjà existantes sur le sujet.

Dans un premier temps, les analyses permettent de confirmer la première hypothèse, à savoir: le style parental de la famille de l'élève DP est significativement plus permissif que celui de la famille de l'élève NPD.

En effet, la perception qu'ont les deux groupes d'élèves du style parental de leurs parents respectifs révèle une différence notable. Les élèves DP voient bel et bien leurs parents comme étant plus permissifs.

Ceci est d'autant plus fiable comme résultat qu'on a pris soin de révérifier préalablement la fidélité des trois échelles de mesure servant à déterminer le degré de présence de chacun des trois types parentaux.

Ainsi, ce résultat va dans le même sens que les travaux de divers autres auteurs qui s'étaient déjà intéressés à la question (Waddell, 1990; Eggington et al., 1990; Rumberger et al., 1990; Alpert et Dunham, 1986).

Il y a donc lieu de croire que la permissivité parentale perçue, sans vraiment pouvoir cependant parler de lien de causalité, est un facteur important dans le phénomène du décrochage scolaire.

Effectivement, on peut penser qu'un jeune éduqué dans un climat permissif ne perçoit pas d'exigences scolaires de la part de ses parents. Il risque de s'en suivre alors un abaissement de performance scolaire par sous-utilisation de son potentiel, ceci étant possiblement attribuable au fait que ses parents ne l'encouragent pas dans ce sens, et qu'ils ne démontrent pas d'intérêt à ce qu'il obtienne de bonnes notes.

Si en plus il y a accumulation de résultats médiocres à l'école, et comme le parent permissif est assez souvent négligent dans son rapport à son jeune parce que trop préoccupé par ses propres besoins personnels (Maccoby et Martin, 1983), le jeune risque alors de ne pas recevoir l'attention et le support dont il a pourtant de plus en plus besoin (Amato, 1989). Ce scénario est particulièrement vrai chez les familles à faible revenu (Seginer, 1983).

De là, le chemin serait tout tracé pour vivre du découragement et être tenté un jour ou l'autre par l'idée de quitter prématurément l'école pour se libérer de son sentiment d'échec, pénible et persistant.

Ceci risque d'autant plus de se produire si l'élève fréquente des pairs qui dévalorisent l'école, car vivre dans un climat permissif le rend davantage influençable (Steinberg et Silverberg, 1986).

En plus, il faut se souvenir que l'un des effets d'une éducation permissive est que cela génère chez l'adolescent des agissements impulsifs et irréfléchis (Steinberg, 1989a).

À cette étape-ci, le parent permissif ne risque pas de confronter son jeune sur son intention d'abandonner ses études parce que, d'une part, il ne s'en rend pas compte et, d'autre part, son attitude de laisser-aller ne l'incite pas à intervenir. L'élève est ainsi obligé de décider seul, sans adulte pour lui offrir conseil (Rumberger *et al.*, 1990). Les risques que le jeune décroche se maintiendraient donc à un haut niveau tout au long de ce processus typique qu'on vient de décrire.

Deuxièmement, il est intéressant d'observer que le type parental de la famille de l'élève NPD est davantage démocratique-égalitaire que celui de la famille de l'élève DP.

En effet, le type parental démocratique-égalitaire contribue à ce que l'adolescent possède une bonne dose de confiance en soi et une bonne capacité d'adaptation (Steinberg, 1989a). Ce sont justement là des qualités essentielles pour réussir à l'école.

De plus, cet élément favorise un sens des responsabilités chez l'adolescent, de même qu'une maturité psycho-sociale élevée (Steinberg, 1989a). Ce

qui contribue d'autant plus à sa réussite scolaire, d'où une plus grande persévérance.

Aussi, l'élève exposé à cette approche démocratique-égalitaire perçoit une exigence parentale claire de faire de son mieux à l'école, de même qu'une offre spontanée de support.

En plus, ses succès scolaires l'incitent à vouloir continuer ses études jusqu'à la fin du secondaire, car l'école devient alors pour lui source de plaisir et de gratification; ce sentiment provenant beaucoup du fait qu'il se sent encouragé et estimé par ses parents.

D'autre part, comme le climat familial de type démocratique-égalitaire le rend très peu vulnérable à des valeurs "anti-école" que pourraient véhiculer certains de ses pairs (Hill, 1980), il y a peu de risque qu'il soit négativement influencé par eux.

De plus, de par la nature même de ce type parental, on peut penser que l'adolescent se sent fortement incité par ses parents à poursuivre ses études sans qu'il le vive toutefois comme une contrainte étouffante. D'où les chances plus importantes qu'il poursuive ses études sur une base volontaire; élément essentiel pour maintenir une motivation scolaire à long terme.

À vrai dire, le jeune éduqué dans une atmosphère démocratique-égalitaire vit avec des directives claires, favorables à l'école, sans pour autant se sentir coincé dans une voie qui serait étrangère à ses propres aspirations personnelles.

Troisièmement, on constate que le type parental autoritaire ne semble pas, pour sa part, associé à un groupe d'élèves en particulier (DP ou NDP). Le jeune vivant dans une famille où les parents sont plutôt autoritaires perçoit d'eux des exigences très élevées à son endroit sur le plan scolaire. Il est permis alors de se demander pourquoi cela ne l'amène pas, comme c'est le cas pour le type démocratique-égalitaire, à appartenir carrément au groupe des élèves NPD?

L'une des interprétations que l'on peut faire est, possiblement, que les exigences parentales des parents autoritaires sont souvent démesurées; les exigences scolaires ne faisant pas exception. De plus, elles ne sont que rarement accompagnées de support réel. Ce qui peut décourager dans certains cas le jeune, car ces attentes parentales seraient alors perçues comme inaccessibles.

Ainsi, on peut croire que le jeune va soit choisir de maintenir sa poursuite scolaire pour éviter des punitions à la maison (rejets, moqueries, réprimandes, etc), soit éventuellement exploser et rejeter l'école en bloc.

Dans la première éventualité, le jeune ne poursuit pas ses études sur une

base complètement volontaire, mais plutôt en subissant une éducation coercitive, voire écrasante. Mais il s'y soumet en se résignant. Dans la seconde éventualité, incapable ou écoeuré de se soumettre plus longtemps à ce cadre éducatif, le jeune lance tout par dessus bord et quitte l'école.

Il se peut qu'il y ait autant d'élèves qui choisissent une option comme l'autre, d'où le fait qu'ils ne se retrouvent pas plus dans un groupe d'élèves qu'un autre. Ce qui pourrait expliquer le résultat non significatif présenté ci-haut.

Comme les résultats ici ne sont pas catégorisés pour la variable "type parental autoritaire", il n'est pas possible de vérifier si on retrouve un nombre équivalent de jeunes exposés à ce style dans chacun des groupes d'élèves.

Ceci demande donc à être vérifié dans des recherches ultérieures qui prendraient soin de former dès le départ des catégories de parents bien délimitées représentant différents degrés d'attitude autoritaire. Par exemple, en classant les parents à l'aide de l'échelle de mesure sur le style autoritaire de la façon suivante: parents "peu autoritaires", parents "moyennement autoritaires", parents "très autoritaires".

À ce sujet, serait-il possible que si le parent est à la fois autoritaire, protecteur et intéressé au devenir de son jeune, il y ait moins de risque qu'il y ait

décrochage? Par contre, si le parent est autoritaire et négligent dans son attitude envers lui, les risques de décrochage seraient alors possiblement plus grands. Cette affirmation demeure toutefois hypothétique.

De toute façon, il ressort des présents résultats que le type parental autoritaire ne semble pas favoriser la poursuite scolaire d'un jeune aussi bien que peut le faire le style démocratique-égalitaire. Il ne faut pas oublier que le type autoritaire engendre habituellement de la dépendance passive ou de la mésadaptation chez l'adolescent (Steinberg, 1989a).

Il semble donc que l'attitude autoritaire soit trop incertaine si un parent pense y avoir recours en terme de moyen favorable à la réussite (Dornbusch et al., 1987) et à la persévérance scolaires. D'autant plus qu'on peut entretenir des doutes sur le fait que ça puisse stimuler la motivation interne du jeune.

Passons maintenant aux questions exploratoires de recherche. La première ayant trait à l'implication décisionnelle parentale perçue ne peut être répondue à cause de l'absence de fidélité de l'échelle de mesure utilisée dans le cas du présent échantillon. Néanmoins, l'analyse individuelle de chacun des items formant cette échelle de mesure va dans le même sens que les résultats présentés par Rumberger (1990). C'est-à-dire que les parents des élèves DP semblent apparemment



moins s'impliquer dans les choix qu'ont à faire leurs adolescents que ne le font les parents des élèves NPD.

Cependant, ce résultat est le moins certain de tous car il ne s'agit pas d'une échelle de mesure, mais plutôt de questions isolées. Il faut donc se montrer prudent et attendre de nouvelles recherches sur le sujet avant de se prononcer.

Quant à la deuxième question de recherche, il s'agit de regarder s'il existe une plus grande indifférence perçue chez les parents des élèves DP par rapport à celle perçue par les élèves NDP chez leurs propres parents. Les résultats laissent croire qu'il est probable effectivement que les parents des élèves DP fassent preuve d'une certaine indifférence, à savoir qu'ils s'occupent insuffisamment de leurs jeunes et leur démontrent peu d'intérêt.

Cette dimension est importante, car elle touche de près l'aspect relationnel dans la famille. Autrement dit, elle commente le genre de relation pouvant exister entre le parent et l'adolescent. Une relation où le parent non seulement exige peu, mais répond peu aux besoins de son enfant. C'est du moins comme ça que les élèves DP paraissent vivre leurs relations avec leurs parents.

Par ailleurs, la troisième question de recherche amène l'idée qu'il pourrait peut-être exister un certain rapprochement entre le fait de subir une

éducation permissive pour un jeune et le fait d'appartenir à une famille non-traditionnelle de par sa composition.

Les résultats obtenus, sans prouver de façon assurée l'existence d'un tel lien, démontrent néanmoins que les familles de type monoparental ou reconstitué se montrent davantage permissives que les familles où les deux parents sont présents à la maison.

Même si cela n'établit pas de lien causal, ça amène toutefois à penser qu'un jeune vivant dans une famille non-traditionnelle risque plus d'être éduqué de façon permissive, d'où une plus grande vulnérabilité potentielle au décrochage scolaire.

Ceci va d'ailleurs dans le même sens que les études entreprises par Dornbusch et al. (1987) et se rapproche aussi de celles de Gecas (1981).

L'explication ici pourrait bien se retrouver dans les résultats de recherche présentés par Steinberg, Elman et Mount (1989) qui disent que les parents permissifs cherchent à éviter les conflits familiaux. En effet, les parents des familles "brisées" par une séparation ou un divorce sont probablement peu portées à vouloir envenimer leur situation déjà difficile à vivre. D'où ce réflexe de permissivité pour épargner à tous d'ajouter des conflits parent-adolescent à tout cela.

Quant à la dernière question de recherche visant à vérifier si le style parental diffère selon qu'il s'adresse aux filles ou aux garçons, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence dans la façon dont sont éduqués les filles et les garçons, et ce, peu importe le type parental étudié. Il faut se rappeler ici qu'il s'agit toujours de la perception des élèves répondants.

Cette question avait pour but de vérifier si une telle différence explique en partie le fait que les garçons soient davantage portés que les filles à quitter l'école prématurément. Ceci ne permet pas de conclure qu'une éducation différente est en cause.

Serait-il possible alors que les garçons soient plus sensibles à la permissivité parentale que ne le sont les filles? C'est-à-dire que chez les garçons, moins autonomes que les filles à âge égal (Steinberg et Silverberg, 1986), la maturité encore fragile les exposerait à agir de façon irréfléchie s'ils sont laissés à eux-mêmes lorsque vient le temps de penser à leur avenir scolaire. Alors que les filles, elles, se laisseraient moins aller à ce genre de décision prématurée. Cette hypothèse pourrait faire l'objet de recherches futures.

Pour résumer la présente discussion, il devient de plus en plus clair, à

la lumière de l'ensemble de ces résultats, que le style parental est un facteur lié au phénomène du décrochage scolaire chez les adolescents.

Ceci nous amène à penser que lorsqu'un jeune se sent désorienté et anxieux en période de remise en question face à la poursuite de ses études, l'éducation qu'il perçoit chez ses parents peut être déterminante, ou à tout le moins très influente.

On ne doit pas oublier ici que ce n'est pas parce qu'un adolescent a besoin de moins de supervision qu'un enfant que le parent doit pour autant se dépêcher de se retirer tout d'un coup de son rôle de suivi. À ce propos, on peut penser que le fait qu'un certain nombre de parents s'en remettent à l'école secondaire pour agir comme principal agent d'éducation à leur place s'explique en partie à cause de la montée de l'individualisme qui prévaut de nos jours dans notre société. En fait, le parent retire aujourd'hui possiblement moins de gratification de son rôle que ce pouvait être le cas pour les générations précédentes.

On peut donc dire que le parcours probable que l'élève est appelé à vivre est tributaire de l'un des cheminements suivants:

Si le parent est surtout autoritaire, le jeune risque de ne pas oser le défier et va demeurer à l'école. Mais il n'y prendra pas plaisir, car il le vit plus

comme une contrainte qu'un choix personnel. Sa persévérance scolaire reste alors incertaine. Il se peut aussi, si le parent est en plus négligent, que l'élève balance tout par dessus bord. Ceci étant dû au fait que dans ce cas-ci, il a la nette impression de n'avoir rien à perdre; ses parents étant déjà "rejetants" d'une certaine manière.

Si le parent est surtout permissif, le jeune risque de se référer à d'autres, comme ses amis par exemple, pour prendre sa décision face à son avenir scolaire. Si le bilan de ses échecs pèse trop lourd, la tentation de tout lâcher risque de l'emporter. D'autant plus si l'élève croit ses parents indifférents, ceci va l'encourager à fuir cette situation très inconfortable et trop dure à affronter seul.

Par contre, si le parent agit de façon surtout démocratique-égalitaire envers lui, le jeune a de bonnes chances de puiser dans sa confiance personnelle et de s'appuyer sur ses succès passés pour avoir le goût de continuer, même s'il connaît parfois des moments difficiles à passer. Le support et l'encouragement parental dont il jouit le place en effet dans une position de force personnelle qui réduit significativement le risque qu'il quitte prématurément ses études.

Sur un autre plan, il y a aussi la composition familiale à laquelle on doit porter attention. Le nombre de plus en plus élevé de séparations et le phénomène montant de l'éclatement de la famille sont donc à surveiller. Car ces milieux sont à

risque étant donné leurs agirs permissifs.

Finalement, les garçons semblent trouver dans l'attitude permissive de leurs parents une partie de la source de leur vulnérabilité toute particulière à la tendance à l'abandon scolaire.

## Conclusion

On a vu que la recension des écrits révèle qu'il existe plusieurs facteurs en cause concernant le phénomène du décrochage scolaire. Ce sont leurs effets interactifs qui prédisposent un jeune à se retrouver un jour ou l'autre devant l'option d'abandonner ses études.

Il a aussi été dit que parmi ces causes possibles, la famille est souvent mentionnée sans toutefois, que l'on réfère à des recherches précises.

Certains auteurs soulèvent l'idée de questionner le rôle que peut jouer le style d'éducation parentale. Le laisser-aller et le manque de surveillance étant plusieurs fois associés au décrochage chez les adolescents.

À cet effet, le but premier de cette recherche est de vérifier s'il existe un lien entre le style parental perçu et l'abandon scolaire chez les adolescents.

Pour réaliser la présente étude, 48 élèves DP de troisième secondaire ont été comparés à 48 autres élèves NPD de même niveau; 67% de ce groupe étaient des garçons et 33% des filles.

Le statut de l'élève (DP ou NPD) a été déterminé grâce au



questionnaire P.A.S. (Prévention Abandon Scolaire). Pour ce qui est des composantes du style parental perçu, trois échelles de mesure valides et fiables ont été utilisées (permissif, démocratique-égalitaire, autoritaire). De plus, une échelle de mesure spécifique à la question de l'implication parentale perçue a été utilisée, de même que des questions supplémentaires portant sur l'indifférence parentale et sur la structure familiale.

Les résultats confirment les hypothèses. En premier lieu, ils indiquent que les élèves DP perçoivent leurs parents comme étant davantage permissifs que ne le font les élèves NPD. Surtout si cette attitude parentale est accompagnée d'indices de négligence, tel le fait que le jeune se sente délaissé. Quoi que cette dernière observation demande à être examinée plus à fond dans des recherches futures qui utiliseraient une échelle de mesure de l'indifférence.

Par ailleurs, les résultats révèlent aussi que les élèves NPD décrivent leurs parents comme agissant surtout de façon démocratique-égalitaire envers eux. Il semble donc que ce type soit pour sa part associé à de meilleures chances de persévérance dans les études, ce qui rejoint ce qu'en disent d'autres auteurs (Steinberg et al., 1989a).

D'autre part, il a aussi été vu que le type parental autoritaire ne semble

pas présenter une influence marquée sur la poursuite scolaire de leurs jeunes. Cependant, ceci demande à être révérifié dans des recherches ultérieures qui prendraient soin de former dès le départ des catégories de parents bien délimitées représentant différents degrés d'attitude autoritaire.

De ces observations, on peut penser que la permissivité est l'approche la plus à risque de contribuer à l'abandon scolaire d'un jeune. À l'opposé, le type démocratique-égalitaire semble prémunir le jeune contre ce phénomène. De plus, les résultats révèlent que la permissivité est le facteur le plus important des deux en terme d'importance relative.

Ces conclusions soulèvent donc un intérêt certain. Car elles suggèrent que les intervenants qui oeuvrent auprès des élèves à risque de décrochage scolaire devraient porter une attention particulière à la composition du style parental présent dans ces familles.

En fait, les interventions préventives doivent viser à resserrer le lien parent-adolescent afin que le climat de laisser-faire se transforme en intérêt parental manifeste et perceptible pour le jeune. Il s'agit donc de faire glisser le parent, autant que faire se peut, vers des pratiques éducatives de plus en plus démocratiques-égalitaires.

Une des limites de cette étude est de ne pas avoir assez de sujets pour pouvoir vérifier s'il existe des interactions entre les variables considérées toutes ensemble et le statut d'un élève. Il serait intéressant ici de poursuivre la recherche sur ce sujet avec un échantillon de plus grande dimension.

Du côté des questions exploratoires, la première ayant trait à l'implication décisionnelle parentale n'a pu être répondue à cause de l'absence de fidélité de l'échelle de mesure utilisée dans cet échantillon. Par contre, l'analyse individuelle de chacun des items formant cette échelle de mesure porte à penser que les parents des élèves DP semblent apparemment moins s'impliquer dans les choix qu'ont à faire leurs jeunes que ne le font les parents des élèves NPD. Toutefois, ce résultat est à interpréter avec prudence, car il faut attendre de nouvelles recherches sur le sujet.

Quant à la deuxième, celle concernant l'idée que la permissivité serait plus grande chez les familles non-traditionnelles que chez les familles dites traditionnelles, les résultats obtenus démontrent que les familles de type monoparental ou reconstitué se montrent davantage permissives que les familles où les deux parents sont présents à la maison. Ceci incite à penser qu'un élève vivant dans une famille non-traditionnelle risque plus d'être éduqué de façon permissive, d'où une plus grande vulnérabilité potentielle au décrochage scolaire.

Finalement, en ce qui a trait à la question visant à vérifier si le style parental diffère selon qu'il s'adresse aux filles ou aux garçons, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence dans la façon dont les filles et les garçons perçoivent leur éducation, et ce, peu importe l'élément du style parental étudié.

En guise de conclusion générale, l'apport de la présente recherche est d'avoir démontré que le style parental présente un lien avec l'abandon scolaire chez les adolescents. Et plus spécifiquement que le groupe d'élèves DP semble se croire insuffisamment encadré par leurs parents.

Finalement, certaines pistes de recherche se dégagent, telles l'idée de vérifier de façon plus systématique la présence de "négligence" chez les parents des élèves DP, et de vérifier aussi de façon plus directe les liens possibles entre la structure familiale et le statut de l'élève tout en intégrant les trois composantes du style parental comme variables intermédiaires potentielles. De plus, des recherches ultérieures pourraient examiner le facteur implication décisionnelle parental ou encore approfondir ce qui explique que les garçons décrochent plus souvent que les filles.

Il serait aussi intéressant, dans le cadre d'une vaste recherche, de combiner l'étude approfondie des liens existant entre permissivité parentale et

tendance à l'abandon scolaire, avec d'autres éléments connexes, tels: les troubles du comportement, le refus de l'autorité, le concept de soi, etc.

On peut donc souhaiter en terminant que des recherches seront réalisées pour tenter d'inclure ces données dans la vaste problématique du décrochage scolaire, et ce, afin de mieux comprendre comment la famille est en lien avec l'ensemble des autres causes potentielles existantes.

## Appendice A

### Questionnaire P.A.S.

**P.A.S.**

**Prévention abandon scolaire**

**TEST**

**PHASE 1**

**2<sup>e</sup> CYCLE DU SECONDAIRE**

### À lire avant de répondre au test

Les énoncés de ce test sont construits en vue de recueillir des renseignements sur votre motivation à poursuivre vos études jusqu'au diplôme du secondaire. Vos réponses nous permettront de mieux vous aider tout au long de votre expérience scolaire et de mieux vous conseiller dans votre orientation.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions.  
Une réponse est bonne si elle correspond vraiment à votre choix.

Après avoir lu chaque question:

- Ne vous attardez pas.
- Répondez selon votre première impression.
- Répondez aussi sérieusement et franchement que possible.
- Répondez uniquement en fonction de ce que vous vivez.
- Répondez en fonction de l'ensemble de vos cours, de l'ensemble de vos résultats scolaires, de l'ensemble de vos professeurs, etc.
- Répondez au meilleur de votre connaissance.

Sur la feuille réponse:

- Répondez en écrivant la lettre qui correspond à votre choix dans le carré à côté du numéro de la question sur la feuille-réponse.
- N'inscrivez qu'une seule réponse par question.
- Répondez à toutes les questions.
- Si vous changez une réponse, effacez l'autre aussi complètement que possible.

Voici un exemple:

3 → 

A
---

*Votre choix est A*

<i>N'écrivez rien sur les pages du test, elles doivent demeurer propres et sans marques</i>
-------------------------------------------------------------------------------------------------



1- *De quel sexe est-tu?*

- A- Masculin
- B- Féminin

2- *Situe-toi à partir du tableau suivant:*

Tableau de l'âge des élèves du secondaire I-II-III-IV-V	
Secondaire I	12 ans et 13 ans au cours de cette année scolaire
Secondaire II	13 ans et 14 ans au cours de cette année scolaire
Secondaire III	14 ans et 15 ans au cours de cette année scolaire
Secondaire IV	15 ans et 16 ans au cours de cette année scolaire
Secondaire V	16 ans et 17 ans au cours de cette année scolaire

- A- Je suis plus jeune que les élèves de mon niveau scolaire
- B- Je suis de l'âge des élèves de mon niveau scolaire
- C- J'ai un an de plus que les élèves de mon niveau scolaire
- D- J'ai au moins deux ans de plus que les élèves de mon niveau scolaire

3- *À l'école élémentaire, as-tu déjà "doublé" une année scolaire?*

- A- Non
- B- J'ai doublé une année
- C- J'ai doublé plus d'une année

4- *À l'école secondaire, as-tu déjà repris une ou plusieurs matières, ou "doublé" une année scolaire?*

- A- J'ai déjà repris une matière
- B- J'ai déjà repris plus d'une matière
- C- J'ai déjà doublé une année
- D- J'ai déjà doublé une année et repris une ou plusieurs matières
- E- Ni l'un ni l'autre

5- *Es-tu satisfait(e) de ton rendement scolaire actuel?*

- A- Beaucoup
- B- Assez
- C- Peu
- D- Pas du tout

6- *Situe ton rendement scolaire actuel, moyenne générale:*

- A- 70% et plus
- B- Entre 60 et 69%
- C- Entre 50 et 59%
- D- Entre 40 et 49%
- E- Moins de 40%

7- *Est-ce que tu étudies ou complètes tes travaux chez toi?*

- A- Très souvent
- B- Souvent
- C- Rarement
- D- Jamais

- 8- *Généralement, comment est-ce que tu te situes par rapport à ton groupe en français?*  
A- Nettement au-dessus de la moyenne  
B- Un peu au-dessus de la moyenne  
C- Dans la moyenne  
D- Un peu au-dessous de la moyenne  
E- Nettement au-dessous de la moyenne
- 9- *Généralement, comment est-ce que tu te situes par rapport à ton groupe en mathématiques?*  
A- Nettement au-dessus de la moyenne  
B- Un peu au-dessus de la moyenne  
C- Dans la moyenne  
D- Un peu au-dessous de la moyenne  
E- Nettement au-dessous de la moyenne
- 10- *À l'école, les cours à ton horaire cette année:*  
A- T'intéressent tous  
B- La plupart t'intéressent  
C- La plupart ne t'intéressent pas  
D- Ne t'intéressent pas du tout
- 11- *"J'ai peur de ne pas réussir cette année et j'aimerais mieux abandonner l'école que d'échouer"*  
A- Pas vrai du tout  
B- Très peu vrai  
C- Assez vrai  
D- Tout à fait vrai
- 12- *D'une façon générale, est-ce que tu aimes ou non aller à l'école?*  
A- Oui, j'aime ça  
B- J'aime ça plus ou moins  
C- Je suis indifférent(e), ça m'est égal  
D- Je n'aime pas ça  
E- Je suis écoeuré(e) de l'école
- 13- *À quel moment penses-tu terminer tes études? (choisis le degré le plus haut que tu penses atteindre)*  
A- Diplôme universitaire  
B- Diplôme du cégep  
C- Diplôme du secondaire  
D- Je pense que je n'irai pas plus loin que cette année  
E- Si j'avais eu le choix, j'aurais déjà quitté
- 14- *T'arrive-t-il de parler à un de tes parents (ou ceux qui les remplacent) des choses importantes pour toi (succès, réussites, problèmes, échecs, etc.)?*  
A- Très souvent  
B- Souvent  
C- Rarement  
D- Très rarement ou jamais
- 15- *"Chez nous, on peut dire qu'on s'entend bien"*  
A- Tout à fait vrai  
B- Assez vrai  
C- Très peu vrai  
D- Pas vrai du tout

- 16- *"Chez nous, on lit des journaux, des revues et des livres"*  
A- Très souvent  
B- Souvent  
C- Rarement  
D- Très rarement ou jamais
- 17- *Combien d'années d'études ton père a-t-il faites? (Choisis la catégorie qui convient le mieux)*  
A- 16 ans et plus  
B- 12 à 15 ans  
C- 8 à 11 ans  
D- 7 ans et moins  
E- Je l'ignore
- 18- *Combien d'années d'études ta mère a-t-elle faites?*  
A- 16 ans et plus  
B- 12 à 15 ans  
C- 8 à 11 ans  
D- 7 ans et moins  
E- Je l'ignore
- 19- *Selon toi, tes relations avec tes parents (ou ceux qui les remplacent) sont:*  
A- Très bonnes  
B- Bonnes  
C- Plus ou moins bonnes  
D- Mauvaises
- 20- *À part tes volumes de classe, lis-tu des revues, des livres, des journaux?*  
A- Très souvent  
B- Souvent  
C- Rarement  
D- Très rarement ou jamais
- 21- *Tes parents (ou ceux qui les remplacent) parlent-ils avec toi, discutent-ils avec toi de tes études, de tes progrès, de tes difficultés scolaires?*  
A- Très souvent  
B- Souvent  
C- Rarement  
D- Très rarement ou jamais
- 22- *Si tes parents (ou ceux qui les remplacent) te permettaient d'abandonner tes études dès maintenant, quitterais-tu l'école?*  
A- Non  
B- Incertain  
C- Oui
- 23- *Est-ce que tes parents (ou ceux qui les remplacent) t'encouragent à compléter une éducation supérieure? (Cégep - Université)*  
A- Oui, très fortement  
B- Oui, quelque peu  
C- Ils m'encouragent trop, ça me nuit  
D- Ils sont indifférents quant à mes plans d'études  
E- Ils m'ont conseillé de ne pas continuer mes études

- 24- *"Mes parents (ou ceux qui les remplacent) s'entendent bien"*  
A- Tout à fait vrai  
B- Assez vrai  
C- Très peu vrai  
D- Pas vrai du tout  
E- Je ne vis qu'avec un seul adulte
- 25- *"Je pense qu'un de mes parents (ou ceux qui les remplacent) favorise les autres membres de ma famille plus que moi"*  
A- Pas vrai du tout  
B- Très peu vrai  
C- Assez vrai  
D- Tout à fait vrai  
E- Je suis le seul enfant chez moi
- 26- *Au cours de la dernière année, et jusqu'à présent, as-tu déjà dit à tes parents (ou ceux qui les remplacent) que tu refusais de faire ce qu'ils t'ordonnaient de faire?*  
A- Jamais  
B- Une ou deux fois  
C- Plusieurs fois  
D- Très souvent
- 27- *La personne, dont le salaire sert à faire vivre la famille chez toi, a-t-elle perdu son emploi au cours des deux dernières années et jusqu'à présent?*  
A- Jamais  
B- Pour une ou deux courtes périodes  
C- Pour plusieurs courtes périodes  
D- Pour de longues périodes  
E- La plupart du temps
- 28- *Si tu compares la façon de vivre de ta famille à la façon de vivre des familles de tes amis, est-ce que d'après toi, ta famille:*  
A- Est très à l'aise  
B- Est plus à l'aise que la majorité des familles  
C- Est comme la plupart des familles  
D- Est moins à l'aise que la majorité des familles  
E- Éprouve beaucoup de difficultés à arriver
- 29- *"Je ne sais trop si je terminerai mon secondaire, mes parents ont besoin de moi à la maison pour aider ou pour commencer à rapporter un revenu supplémentaire"*  
A- Pas vrai du tout  
B- Très peu vrai  
C- Assez vrai  
D- Tout à fait vrai
- 30- *As-tu l'intention de terminer tes études secondaires?*  
A- Certainement  
B- Probablement  
C- Peut-être  
D- Pas du tout

- 31- *Quel âge ont les gens (tes amis) que tu fréquentes en dehors de l'école?*  
A- La plupart sont du même âge que moi  
B- La plupart sont plus jeunes que moi  
C- La plupart sont plus âgés que moi
- 32- *Supposons que tu sois admis(e) à un cégep à la fin de tes études secondaires; quelle serait, selon toi, la réaction de tes amis?*  
A- Ils ne seraient pas surpris du tout  
B- Ils seraient quelques peu surpris  
C- Ils seraient très surpris
- 33- *Que font la plupart de tes amis?*  
A- Ils sont aux études  
B- Certains sont aux études et d'autres sont au travail  
C- Ils sont au travail  
D- Ils sont sans travail  
E- Ils font autre chose
- 34- *Est-ce que tes amis(es) veulent obtenir leur diplôme du secondaire?*  
A- Oui, tous  
B- Oui, la plupart d'entre eux  
C- Oui, quelques-uns  
D- Aucun d'entre eux
- 35- *Te sens-tu à l'aise dans l'école?*  
A- Très à l'aise  
B- Assez à l'aise  
C- Peu à l'aise  
D- Pas du tout à l'aise
- 36- *Consultes-tu tes professeurs au sujet de tes études ou de tes travaux?*  
A- Très souvent  
B- Souvent  
C- Rarement  
D- Jamais
- 37- *Est-ce que tes meilleurs(es) amis(es) t'encouragent à compléter une éducation supérieure (Cégep - Université)?*  
A- Oui, très fortement  
B- Oui, quelque peu  
C- Ils sont différents quant à mes plans d'études  
D- Ils m'ont conseillé de ne pas continuer mes études
- 38- *Comment perçois-tu tes relations avec le personnel de l'école en général? (Directeurs, professeurs, professionnels, secrétaires, surveillants)*  
A- Très bonnes  
B- Bonnes  
C- Plus ou moins bonnes  
D- Mauvaises

- 39- *Parmi tes amis les plus proches, y en a-t-il qui ont quitté l'école avant d'avoir complété leur secondaire?*  
A- Aucun  
B- Quelques-uns  
C- Presque tous  
D- Tous
- 40- *Durant l'année scolaire, occupes-tu un emploi?*  
A- Oui, la fin de semaine  
B- Oui, j'aide mes parents (commerce, ferme)  
C- Oui, tous les soirs de la semaine  
D- Oui, soirs et fin de semaine  
E- Non, je ne travaille pas
- 41- *Si tu as répondu oui, inscris approximativement le temps:*  
A- Moins de dix heures par semaine  
B- De 10 à 15 heures par semaine  
C- De 16 à 20 heures par semaine  
D- Plus de 20 heures par semaine  
E- Je ne travaille pas
- 42- *Si tu as répondu oui à la question 40, inscris le taux horaire:*  
A- Aucune rémunération  
B- De 1,01\$ à 2\$ l'heure  
C- De 2,01\$ à 3\$ l'heure  
D- Plus de 3,01\$ l'heure  
E- Je ne travaille pas
- 43- *Si tu travailles, est-tu obligé(e) ou te sens-tu obligé(e) de donner une partie de l'argent gagné pour aider tes parents?*  
A- Jamais  
B- Parfois  
C- La plupart du temps  
D- Régulièrement  
E- Je ne travaille pas
- 44- *Combien d'argent "de poche" as-tu à dépenser chaque semaine?*  
A- Plus de 15\$  
B- De 10,01\$ à 15\$  
C- De 5,01\$ à 10\$  
D- De 2,01\$ à 5\$  
E- Pas du tout
- 45- *D'où provient généralement cet argent "de poche"?*  
A- De mes parents seulement  
B- De mes parents et d'un travail  
C- D'un travail seulement  
D- Je n'ai pas d'argent de poche

- 46- *Participes-tu aux organisations étudiantes existant dans ton école (conseil étudiant, comités, radio, etc.) ou aux activités parascolaires (sports, musique, etc.) organisées dans l'école? (Participer veut dire que tu es souvent présent(e) et que tu consacres du temps et des efforts à ces activités)*  
 A- Je participe très souvent  
 B- Je participe souvent  
 C- Je participe rarement  
 D- Je ne participe jamais
- 47- *As-tu déjà pensé à quitter l'école pour occuper l'emploi que tu as maintenant ou un autre emploi?*  
 A- Rarement ou jamais  
 B- J'y pense souvent  
 C- Je pense sérieusement à le faire  
 D- J'attends l'occasion propice  
 E- Je ne travaille pas présentement
- 48- *"Je me sens prêt(e) actuellement à aller sur le marché du travail"*  
 A- Pas vrai du tout  
 B- Très peu vrai  
 C- Assez vrai  
 D- Tout à fait vrai
- 49- *Est-ce que tu as déjà manqué des cours pour des raisons que les autorités de l'école ne jugent pas valables?*  
 A- Jamais  
 B- Une ou deux fois  
 C- Plusieurs fois  
 D- Très souvent
- 50- *"Avoir mon diplôme du secondaire, c'est important comme point de départ pour entrer sur le marché du travail"*  
 A- Je partage tout à fait cette opinion  
 B- Je trouve cette opinion assez vraie  
 C- Je trouve cette opinion très peu vraie  
 D- Je ne partage pas du tout cette opinion
- 51- *"Je m'absente, mais je m'absenterais moins souvent si on me payait pour venir à l'école". Dans quelle mesure partages-tu cette opinion?*  
 A- Je ne partage pas du tout cette opinion  
 B- Je partage très peu cette opinion  
 C- Je partage cette opinion  
 D- Je partage tout à fait cette opinion  
 E- Je m'absente peu ou jamais
- 52- *Du lundi au vendredi, à part de venir à l'école, combien d'heures par semaine passes-tu en dehors de la maison (soit à faire du sport, à travailler ou à faire ce que tu veux)?*  
 A- Plus de 10 heures par semaine  
 B- De 5 à 10 heures par semaine  
 C- De 2 à 5 heures par semaine  
 D- Environ 1 heure par semaine  
 E- Aucune

- 53- *As-tu l'impression que, dans ton monde scolaire, il y a des adultes qui s'intéressent à toi?* (Directeurs, professeurs, professionnels)  
A- J'ai souvent cette impression  
B- J'ai parfois cette impression  
C- J'ai rarement cette impression  
D- Je n'ai pas du tout cette impression
- 54- *Combien de temps par semaine consacres-tu à tes travaux ou à tes études à la maison?*  
A- Plus de 10 heures par semaine  
B- De 5 à 10 heures par semaine  
C- De 2 à 5 heures par semaine  
D- Environ 1 heure par semaine  
E- Aucun
- 55- *"Chez moi, il y a un endroit pour étudier et faire mes travaux"* (un endroit calme, silencieux, qui favorise la concentration)  
A- Tout à fait vrai  
B- Assez vrai  
C- Très peu vrai  
D- Pas vrai du tout
- 56- *Quel jugement portes-tu sur tes capacités de concentration et d'attention pendant tes cours?*  
A- Très bonnes  
B- Bonnes  
C- Plus ou moins bonnes  
D- Mauvaises
- 57- *Depuis les trois dernières années, tes résultats scolaires sont-ils satisfaisants?*  
A- Oui, très satisfaisants  
B- Satisfaisants  
C- J'ai quelques échecs  
D- J'ai beaucoup d'échecs
- 58- *Donnes-tu du temps et des efforts au travail scolaire et à l'étude?*  
A- Oui, régulièrement  
B- Je travaille fort mais je ne réussis pas bien  
C- Je ne donne pas beaucoup de temps à mes études  
D- Jamais
- 59- *Si tu devais te donner une appréciation sur tes capacités intellectuelles, comment te classerais-tu?*  
A- Je considère que j'ai de bonnes capacités intellectuelles  
B- Je considère que j'ai des capacités intellectuelles moyennes  
C- J'ai des doutes sur mes capacités intellectuelles  
D- Je considère que mes capacités intellectuelles sont faibles
- 60- *Lequel des énoncés suivants te convient le mieux?*  
A- En classe, je suis satisfait(e) de moi quand je réalise à la perfection ce qu'on m'a demandé  
B- En classe, je suis satisfait(e) de moi quand je réalise bien ce qu'on m'a demandé  
C- En classe, j'aime mieux travailler à ma façon plutôt que selon le modèle demandé  
D- En classe, j'essaie de réaliser ce qu'on me demande mais souvent, je n'y parviens pas; c'est trop difficile ou je ne comprends pas



- 61- *Quelle attitude as-tu devant une mauvaise note d'examen (un échec)?*  
 A- Ça me pousse à travailler plus fort pour réparer mon échec  
 B- Ça me décourage un peu; j'ai de la difficulté à me remettre au travail  
 C- Ça me décourage beaucoup et je songe à abandonner  
 D- Ça me laisse indifférent
- 62- *Selon toi, tes relations avec tes professeurs sont:*  
 A- Très bonnes  
 B- Bonnes  
 C- Plus ou moins bonnes  
 D- Mauvaises
- 63- *L'année dernière et jusqu'à maintenant (choisis une seule réponse):*  
 A- J'ai manqué moins de 30 périodes de cours  
 B- J'ai manqué de 30 à 50 périodes de cours  
 C- J'ai manqué de 50 à 75 périodes de cours  
 D- J'ai manqué plus de 75 périodes de cours
- 64- *Pourquoi fréquentes-tu l'école? (choisis une seule raison, la plus vraie dans ton cas)*  
 A- C'est un endroit que je fréquente parce que j'aime l'étude, parce que je viens chercher des connaissances, pour recevoir les cours et l'éducation nécessaires à la réalisation de mes projets  
 B- Je viens à l'école parce que j'en ai besoin si je veux avoir un emploi intéressant et être heureux(se) plus tard  
 C- C'est un endroit où je viens surtout pour l'ambiance et pour rencontrer des amis  
 D- Je viens à l'école «comme ça» sans me poser de questions ou sans trop savoir pourquoi  
 E- Je viens à l'école parce que j'y suis pratiquement forcé par quelqu'un (parents ou autres)

**Important: l'énoncé suivant vaut pour les questions 65 à 71**

*Parmi les individus suivants, quel serait celui qui te ressemble le plus?*

- 65- A- Une personne qui supporte très bien les règlements et les façons de faire de l'école  
 B- Une personne qui supporte assez facilement les règlements et les façons de faire de l'école  
 C- Une personne qui supporte difficilement les règlements et les façons de faire de l'école  
 D- Une personne qui ne supporte pas du tout les règlements et les façons de faire de l'école
- 66- A- Une personne qui a beaucoup d'amis(es)  
 B- Une personne qui a quelques amis(es)  
 C- Une personne qui aimerait avoir des amis(es)  
 D- Une personne qui est mal à l'aise avec les amis(es) qu'elle a
- 67- A- Une personne qui aime prendre des initiatives  
 B- Une personne qui aime mieux faire comme les autres  
 C- Une personne qui aime plutôt ne rien faire
- 68- A- Une personne qui reçoit souvent de l'encouragement pour ce qu'elle fait  
 B- Une personne qui reçoit parfois de l'encouragement pour ce qu'elle fait  
 C- Une personne qui se fait souvent disputer pour ce qu'elle fait

- 69- A- Une personne satisfaite de ce qu'elle est  
B- Une personne plus ou moins satisfaite de ce qu'elle est  
C- Une personne insatisfaite de ce qu'elle est
- 70- A- Une personne qui a confiance en elle  
B- Une personne qui a plus ou moins confiance en elle  
C- Une personne qui n'a pas confiance en elle
- 71- A- Une personne à qui on fait confiance  
B- Une personne à qui on fait plus ou moins confiance  
C- Une personne qu'on prend encore pour un enfant

## Feuille-réponses P.A.S.

Inscrire la lettre de votre choix dans la case

1→ <input type="text"/>	16→ <input type="text"/>	30→ <input type="text"/>	44→ <input type="text"/>	58→ <input type="text"/>
2→ <input type="text"/>	17→ <input type="text"/>	31→ <input type="text"/>	45→ <input type="text"/>	59→ <input type="text"/>
3→ <input type="text"/>	18→ <input type="text"/>	32→ <input type="text"/>	46→ <input type="text"/>	60→ <input type="text"/>
4→ <input type="text"/>	19→ <input type="text"/>	33→ <input type="text"/>	47→ <input type="text"/>	61→ <input type="text"/>
5→ <input type="text"/>	20→ <input type="text"/>	34→ <input type="text"/>	48→ <input type="text"/>	62→ <input type="text"/>
6→ <input type="text"/>	21→ <input type="text"/>	35→ <input type="text"/>	49→ <input type="text"/>	63→ <input type="text"/>
7→ <input type="text"/>	22→ <input type="text"/>	36→ <input type="text"/>	50→ <input type="text"/>	64→ <input type="text"/>
8→ <input type="text"/>	23→ <input type="text"/>	37→ <input type="text"/>	51→ <input type="text"/>	65→ <input type="text"/>
9→ <input type="text"/>	24→ <input type="text"/>	38→ <input type="text"/>	52→ <input type="text"/>	66→ <input type="text"/>
10→ <input type="text"/>	25→ <input type="text"/>	39→ <input type="text"/>	53→ <input type="text"/>	67→ <input type="text"/>
11→ <input type="text"/>	26→ <input type="text"/>	40→ <input type="text"/>	54→ <input type="text"/>	68→ <input type="text"/>
12→ <input type="text"/>	27→ <input type="text"/>	41→ <input type="text"/>	55→ <input type="text"/>	69→ <input type="text"/>
13→ <input type="text"/>	28→ <input type="text"/>	42→ <input type="text"/>	56→ <input type="text"/>	70→ <input type="text"/>
14→ <input type="text"/>	29→ <input type="text"/>	43→ <input type="text"/>	57→ <input type="text"/>	71→ <input type="text"/>
15→ <input type="text"/>	<b>CONFIDENTIEL</b>		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	

No de fiche

Nom \_\_\_\_\_

No de groupe \_\_\_\_\_

## Appendice B

### Questionnaire Famille et École

## **FAMILLE ET ÉCOLE**

Ce questionnaire a pour but de connaître les liens entre le vécu familial des adolescents et leur vécu scolaire.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Sur la feuille-réponses fournie, inscris à côté de chaque chiffre la lettre correspondant à ton choix (un seul).

De plus, note que pour chaque question qui va suivre, l'on entend par "parents": le ou les adulte(s) qui s'occupe(nt) de toi présentement et avec qui tu habites.

- 1- *Tes parents considèrent-ils important que tu travailles fort à l'école?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Très  
E- Extrêmement
- 2- *Tes parents trouvent-ils important que chaque membre de ta famille, toi y compris, participe aux décisions à la maison?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Très  
E- Extrêmement
- 3- *Tes parents sont-ils du genre à dire: "Des parents, ça a toujours raison"?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Très  
E- Tout à fait
- 4- *Si tu as de mauvaises notes à l'école, tes parents vont-ils t'encourager à faire plus d'efforts pour t'améliorer?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Très  
E- Extrêmement
- 5- *Tes parents se soucient-ils du fait que tu aies de bons résultats scolaires?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Beaucoup  
E- Extrêmement
- 6- *De façon générale, tes parents s'impliquent-ils dans l'éducation que tu reçois à l'école?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Beaucoup  
E- Extrêmement

- 7- *À la maison, qui prend le plus souvent les décisions sur l'heure à laquelle tu rentres le soir?*  
A- Toi seulement  
B- Ton père  
C- Ta mère  
D- Tes deux parents  
E- Ton père et toi  
F- Ta mère et toi  
G- Tes parents et toi  
H- Une autre personne
- 8- *Arrive-t-il que tes parents reconnaissent que "tu en sais plus qu'eux sur certains sujets"?*  
A- Jamais  
B- Parfois  
C- Assez souvent  
D- Très souvent  
E- Toujours
- 9- *Si tu as de bonnes notes à l'école, tes parents ont-ils tendance à te laisser plus libre dans tes décisions (tes choix)?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Très  
E- Extrêmement
- 10- *Cela dérangerait-il tes parents si tes résultats à l'école étaient mauvais?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Beaucoup  
E- Extrêmement
- 11- *Si tes parents reçoivent des invitations de l'école (remise de bulletin, réunion de parents, etc), à quelle fréquence y participent-ils?*  
A- Jamais  
B- Parfois  
C- Assez souvent  
D- Très souvent  
E- Toujours

- 12- *Si tes parents constatent que tes notes sont bonnes dans plusieurs matières, vont-ils être portés à te demander de faire mieux la prochaine fois?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Très  
E- Extrêmement
- 13- *À la maison, qui prend le plus souvent les décisions sur le choix de tes vêtements?*  
A- Toi seulement  
B- Ton père  
C- Ta mère  
D- Tes deux parents  
E- Ton père et toi  
F- Ta mère et toi  
G- Tes parents et toi  
H- Une autre personne
- 14- *Si tu as de mauvaises notes à l'école, tes parents risquent-ils de mal réagir?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Très  
E- Extrêmement
- 15- *Si tu as de bonnes notes à l'école, tes parents te félicitent-ils?*  
A- Jamais  
B- Parfois  
C- Assez souvent  
D- Très souvent  
E- Toujours
- 16- *Tes parents ont-ils tendance à te dire qu'il ne faut jamais contredire les adultes?*  
A- Jamais  
B- Parfois  
C- Assez souvent  
D- Très souvent  
E- Toujours
- 17- *À la maison, existe-t-il des restrictions sur les heures d'écoute de la télévision?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Beaucoup  
E- Extrêmement



- 18- *Si tu as de mauvaises notes à l'école, tes parents sont-ils portés à t'enlever de la liberté?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Très  
E- Extrêmement
- 19- *Tes parents ont-ils tendance à te dire qu'il ne faut jamais les remettre en question?*  
A- Jamais  
B- Parfois  
C- Assez souvent  
D- Très souvent  
E- Toujours
- 20- *Si tu as de mauvaises notes à l'école, tes parents ont-ils tendance, soit à réduire ton argent de poche ou à te "chicaner"?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Très  
E- Extrêmement
- 21- *Tes parents vérifient-ils si tu as fait tes devoirs?*  
A- Jamais  
B- Parfois  
C- Assez souvent  
D- Très souvent  
E- Toujours
- 22- *Arrive-t-il à tes parents de te suggérer de regarder les deux côtés de la médaille avant de prendre une décision?*  
A- Jamais  
B- Parfois  
C- Assez souvent  
D- Très souvent  
E- Toujours
- 23- *À la maison, qui prend le plus souvent les décisions sur la façon de dépenser ton argent?*  
A- Toi seulement  
B- Ton père  
C- Ta mère  
D- Tes deux parents  
E- Ton père et toi  
F- Ta mère et toi  
G- Tes parents et toi  
H- Une autre personne

- 24- *Arrive-t-il que toi et les autres membres de ta famille parlez de politique à la maison?*  
A- Jamais  
B- Parfois  
C- Assez souvent  
D- Très souvent  
E- Toujours
- 25- *À la maison, qui prend le plus souvent les décisions sur le choix de tes ami(e)s avec qui tu sors?*  
A- Toi seulement  
B- Ton père  
C- Ta mère  
D- Tes deux parents  
E- Ton père et toi  
F- Ta mère et toi  
G- Tes parents et toi  
H- Une autre personne
- 26- *Si tes parents constatent que tes notes sont bonnes dans certaines matières, vont-ils être portés à te dire que tes résultats dans les autres cours devraient être aussi bons?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Très  
E- Extrêmement
- 27- *Tes parents t'aident-ils à faire tes devoirs?*  
A- Jamais  
B- Parfois  
C- Assez souvent  
D- Très souvent  
E- Toujours
- 28- *Tes parents sont-ils portés à dire que "tu comprendras mieux quand tu seras plus vieux"?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Très  
E- Extrêmement
- 29- *Si tu as de mauvaises notes à l'école, tes parents sont-ils portés à t'offrir de l'aide?*  
A- Pas du tout  
B- Un peu  
C- Assez  
D- Très  
E- Extrêmement

- 30- *De façon générale, trouves-tu que tes parents:*  
A- Ne s'occupent pas du tout de toi?  
B- S'occupent peu de toi?  
C- S'occupent moyennement de toi?  
D- S'occupent beaucoup de toi?  
E- S'occupent extrêmement de toi?
- 31- *Dans les moments où tes parents te laissent aller sans intervenir, le font-ils:*  
A- Parce qu'ils ne s'intéressent pas du tout à toi?  
B- Parce qu'ils s'intéressent peu à toi?  
C- Parce qu'ils s'intéressent moyennement à toi?  
D- Parce qu'ils s'intéressent beaucoup à toi?  
E- Parce qu'ils s'intéressent extrêmement à toi?
- 32- *Avec quel(s) adulte(s) habites-tu présentement?*  
A- Tes deux parents  
B- Ta mère seulement  
C- Ton père seulement  
D- Ta mère et son conjoint  
E- Ton père et sa conjointe  
F- En famille d'accueil  
G- Une autre personne

## FEUILLE-RÉPONSES

- |            |            |
|------------|------------|
| 1 - _____  | 17 - _____ |
| 2 - _____  | 18 - _____ |
| 3 - _____  | 19 - _____ |
| 4 - _____  | 20 - _____ |
| 5 - _____  | 21 - _____ |
| 6 - _____  | 22 - _____ |
| 7 - _____  | 23 - _____ |
| 8 - _____  | 24 - _____ |
| 9 - _____  | 25 - _____ |
| 10 - _____ | 26 - _____ |
| 11 - _____ | 27 - _____ |
| 12 - _____ | 28 - _____ |
| 13 - _____ | 29 - _____ |
| 14 - _____ | 30 - _____ |
| 15 - _____ | 31 - _____ |
| 16 - _____ | 32 - _____ |

Nom: \_\_\_\_\_

Code permanent: \_\_\_\_\_

**MERCI POUR TA PARTICIPATION!**

## Remerciements

L'auteur désire exprimer toute sa reconnaissance à son directeur de mémoire, monsieur Pierre Potvin, Ph. D., professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, à qui il est redevable d'un support constant et éclairé.

De plus, il remercie le personnel de la Commission scolaire la Riveraine de la ville de Nicolet, et plus particulièrement madame Micheline Benoît, pour leur aimable participation et collaboration.

Enfin, il désire exprimer toute sa gratitude à Danielle Ouellet pour sa patience et son support moral tout au long de la rédaction de ce mémoire.

## Références

- ALEXANDER, K.L., NATRIELLO, G. et PALLAS, A.M. (1985), For whom the school bell toes: The impact of dropping out on cognitive performance, American Sociological Review, 50, pp. 409-420.
- ALPERT, G., DUNHAM, R. (1986), Keeping academically marginal youths in school, Youth and Society, 17 (4), pp. 346-361.
- AMATO, P.R. (1989), Family processes and the competence of adolescents and primary children, Journal of Youth and Adolescence, 18, pp. 39-53.
- BARIL, R., FELTEAU, C. et LEMELIN, C. (1986), Le succès professionnel des jeunes québécois: déterminants et effet de persistance, Montréal, LABREV, Université du Québec à Montréal, cahier 8619L, décembre.
- BARRINGTON, B.L. et HENDRICKS, B. (1989), Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates, Journal of Educational Research, 83 (6), pp. 309-319.
- BAUMRIND, D. (1971), Current patterns of parental authority, Developmental Psychology Monographs, 4, 1-103.
- BAUMRIND, D. (1973), The development of instrumental competence through socialization, Minneapolis, A. Pick (Ed.), University of Minnesota Press, Minnesota symposium on child psychology, 7, pp. 3-46.
- BAUMRIND, D. (1978), Parental disciplinary patterns and social competence in children, Youth and Society, 9, pp. 239-276.
- BAUMRIND, D. (1987), A developmental perspective on adolescent risk taking in contemporary America, New Directions for Child Development, automne, 37, pp. 93-125.
- BAUMRIND, D. (1991), The influence of parenting style on adolescent competence and substance use, Journal of Early Adolescence, Février, 11 (1), pp. 56-95.

- BENNET, W.J. (1986), What works: Research about teaching and learning, Washington, DC: U.S. Department of Education.
- BEVEVINO, M.M. (1988), The 87 percent factor, The Delta Kappa Gamma Bulletin, 54 (3), pp. 9-16.
- BILLER, H. B. (1981), Fatherhood: Implications for Child And Adult Development, New Jersey, Handbook of Development Psychology, publié par Benjamin B. Wolman, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 960 pages.
- BOIVIN, L. et LALUMIÈRE, A. (1984), Problèmes sociaux et acteurs sociaux: travail synthèse sur le décrochage scolaire, Travail inédit, École de Service Social, Université du Québec à Montréal.
- BORUS, M.E. et CARPENTER, S.A. (1984), Choices in education, M.E. Borus (Ed.), Kalamazoo, MI: W.E., Upjohn Institute for Employment Research, Youth and the labor market, pp. 81-110.
- BOUCHARD, J.M. et ARCHAMBAULT, J. (1992), Famille et modèles éducatifs: modes d'exercice du pouvoir, Québec, Presses de l'université du Québec, Comprendre la famille, Actes du 1<sup>er</sup> symposium québécois de recherche sur la famille, pp. 409-431.
- BRAIS, Y. (1991), Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire, Gouvernement du Québec: ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- CATTERALL, J.S. (1985), On the Social Cost of Dropping Out of School, Stanford Education Policy Institute, School of Education, Stanford University, C.A.
- CEQ (1991), Réussir à l'école. Réussir l'école, Québec, Séminaires régionaux.
- CONSEIL CONSULTATIF NATIONAL DES SCIENCES ET DE LA TECHNOLOGIE. (1991), Apprendre pour gagner: éducation, formation, et prospérité nationale, Ottawa, Rapport du comité du développement des ressources humaines.
- CORNEAU, G. (1989), Père manquant, fils manqué, Montréal, Éditions de l'Homme, 187 pages.



- CÔTÉ, R. (1990), La discipline familiale: une volonté à négocier, Québec, Les éditions Agence d'Arc, 129 pages.
- DAOUST, H. (1988), Profil motivationnel des décrocheurs scolaires québécois, Montréal, Université du Québec à Montréal, 114 p.
- DELISLE, C. (1988), La mesure du concept de soi comme outil prédicteur de l'abandon scolaire, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 98 pages.
- DEMERS, M. (1991), La rentabilité du diplôme, ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la recherche et du développement, 69 pages.
- DIAMBOMBA, M. et OUELLET, R. (1992), Le redoublement et l'abandon scolaire: comparaisons internationales, in Pour favoriser la réussite scolaire: Réflexions et Pratiques, Québec, Éditions Saint-Martin, C.E.Q., CRIRES-FECS, pp.58-76.
- DIONNE, L. (1990), La scolarisation des travailleurs québécois; examen des données du Recensement de 1986, ministère de l'Éducation du Québec, Série Études et Analyses, DEED.
- DORNBUSCH, S., RITTER, P., LEIDERMAN, P., ROBERTS, D. et FRALEIGH, M. (1987), The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance, Child Development, 58, pp. 1244-1257.
- EGGINGTON, E. et al. (1990) Underlying factors associated with dropping out and factors impacting at-risk student's attitudes toward school: a comparison study of low-income, white females, Boston, Conférence présentée à l'assemblée annuelle de l'Association Américaine de Recherche en Éducation.
- EKSTROM, R.B., GOERTZ, M.E., POLLACK, J.M. et ROCK, D.A. (1986), Who drops out of high school and why?, Findings from a national study, Teachers college record, 87 (3), pp. 356-373.
- EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA (1990), Projet national d'incitation à la poursuite des études, Ottawa.
- FERRON, H. (1983), Profil familial de l'abandon scolaire, Rapport de recherche, Université du Québec à Montréal.

- FINN, C.E. (1987), The high school drop out puzzle, Public Interest, printemps, pp. 3-37.
- FRANKLIN, C. (1989), Middle class dropouts: Empirical observations, Austin: Texas, Document inédit, University of Texas at Austin, École de Service Social.
- FRANKLIN, C. et STREETER, C. (1991), Psychological and Family Differences Between Middle Class and Low Income Dropouts: A Discriminant Analysis, The High School Journal, Presses de l'université de la Caroline du Nord, avril-mai, pp. 211-219.
- GECAS, V. (1981), Social Psychology; Sociological Perspectives, New-York, Basic Books Inc., M. Rosenberg and R. H. Turnel (eds), Context of socialization, pp. 165-199.
- GORDON, T. (1970), Parent effectiveness training, New York: Wyden. HENRIPIN, M. et PROULX, L. (1989), Le local-Oasis: Tome 1 et 2, Québec, Gouvernement du Québec.
- HILL, J. (1980), The family, Chicago: University of Chicago Press, M. Johnson (Ed.), Toward adolescence: The middle school years, National Society for the Study of Education, pp. 32-55.
- LAVALLÉE, R. (1985), Étude exploratoire de la dynamique psycho-sociale des décrocheurs potentiels, Montréal, Mémoire inédit, Université de Montréal.
- LAVOIE, M. (1983), P.A.S.: Prévention abandon scolaire. Présentation du dossier, Granby, Document inédit, Commission scolaire régionale Meilleur.
- LAVOIE, M., LALIBERTÉ, L. ET GARNEAU, E. (1983), P.A.S. 2: Prévention de l'abandon scolaire, Granby, Commission scolaire régionale Meilleur, 9 pages.
- LEBLANC, P. (1989), Rendement scolaire et tendance à l'abandon scolaire prématuré chez de jeunes adolescents de foyers désunis, Mémoire inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- LECOMPTE, M.D. et GOEBEL, S.D. (1987), Can bad data produce good program planning: An analysis of record keeping on high school dropouts, Education and Urban Society, 19 (3), pp. 232-249.

- LE GALLAIS, J. (1992), Le décrochage scolaire: facteurs sous-jacents, Québec, Document inédit, Corporation professionnelle des psychologues du Québec, 2 pages.
- LÉVESQUE, J. et WANDA, W. (1986), Le décrochage scolaire: une perspective holistique, Essai de maîtrise inédit, Québec, Université Laval.
- LEVIN, H.M. (1972), The costs of the nation of inadequate education, Washington, Report to the Select Committee on Equal Education Opportunity of the U.S. Senate, U.S. Government Printing Office.
- MACCOBY, E. et MARTIN, J. (1983), Socialization in the context of the family: Parent-child interaction, New-York: Wiley, E.M. Hetherington (Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 4, Socialization, personality, and social development, pp.1-101.
- MAISONNEUVE, D. (1990), L'effet du changement de la note de passage au secondaire sur les cheminements scolaires, Québec: ministère de l'Éducation du Québec, DEED, cote 28-2476.
- McDILL, E.L., NATRIELLO, G. et PALLAS, A.M. (1986), A Population at Risk: Poptential Consequences of Tougher School Standards for Student Dropouts, American Journal of Education, 94, pp. 135-181.
- MENSCH, B.S. et KANDEL, D.B. (1988), Dropping out of high school and drug involvment, Sociology of Education, 61, pp. 95-113.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981), Recherche sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire I, Service de recherche et expérimentation pédagogique, C.S.R. Chauveau, Direction générale du développement pédagogique, Études et Documents, Collection: Hors série.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993), Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale de la recherche et du développement.

- MOISSET, J. et TOUSSAINT, P. (1992), Pourquoi faut-il combattre l'abandon scolaire? Une perspective socio-économique, in Pour favoriser la réussite scolaire: Réflexions et Pratiques, Québec, Éditions Saint-Martin, C.E.Q., CRIRES-FECS, pp. 38-57.
- MORVAL, M. (1985), Psychologie de la famille, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- OKEY, T.N. (1991), The family perspective on the individual's decision to drop out of high school, Dissertation Abstract International, 51, 9-A, 2949-2950 (résumé).
- PINK, W.T. (1984), Schools, youth, and justice, Crime and Delinquency, 30, 3, pp. 439-461.
- ROUSSEAU, J. et LEBLANC, P. (1992), La structure familiale comme facteur déterminant de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents, in Actes du 1<sup>er</sup> symposium québécois de recherche sur la famille, Québec, Presses de l'Université du Québec, Comprendre la famille, pp. 597-612.
- RUMBERGER, R.W. (1983), Dropping out of high school: the influence of race, sex, and family background, American educational research journal, 20 (2), pp. 199-220.
- RUMBERGER, R.W. (1987), High school dropouts: a review of issues and evidence, Review of educational research, 57,2,pp.101-121.
- RUMBERGER, R.W., GHATAK, R., POULOUS, G., RITTER, P.L., et DORNBUSCH, S.M. (1990), Family influences on dropout behavior in one California high school, Sociology of Education, 63, pp. 283-299.
- SEGINER, R. (1983), Parents' Educational Expectations and Children's Academic Achievements: A Literature Review, Merrill -Palmer Quarterly, 29, pp. 1-23.
- SNODGRASS, D.M. (1991), The parent connection, Adolescence, 26 (101), pp. 83-87.
- STEINBERG, L., BLINDE, P.L. et CHAN, K.S. (1984), Dropping out among language minority youth, Review of Educational Research, 54, pp. 113-132.

- STEINBERG, L., et SILVERBERG, S. (1986), The vicissitudes of Autonomy in Early Adolescence, Child Development, 57, pp. 841-851.
- STEINBERG, L., ELMEN, J. et MOUNTS, N. (1989a), Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents, Child Development, 60, 1424-1436.
- STEINBERG, L. (1989b), Adolescence, New York, Ed. Alfred A. Knopf, Seconde édition, chapitre 4: Families, 468 pages.
- SULLIVAN, M. (1988), Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario, Un rapport à l'étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario, ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- THORNBERRY, T., MOORE, M. et CHRISTIAN, R.L. (1985), The effect of dropping out of high school on subsequent criminal behavior, Criminology, 23 (1), pp. 3-18.
- TOLES, T., SCHULZ, E.M. et RICE, W.K. Jr (1986), A study of variation in dropout rates attributable to effects of high schools, Metropolitan Education, 2, pp. 30-38.
- VALLERAND, R.J. et SÉNÉCAL, C.B. (1992), Une Analyse Motivationnelle de l'Abandon des Études, Laboratoire de recherche sur le comportement social, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, 24 pages.
- VIOLETTE, M. (1991), L'école...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir, ministère de l'éducation du Québec, Direction générale de la recherche et du développement, 118 pages.
- WADDELL, M.G. (1990), A comparison of dropout and persists characteristics in a suburban Pennsylvania school district, Dissertation Abstracts International, 51, 5-A, 1511 (résumé).
- WEHLAGE, G. et RUTTER, R. (1986), Dropping out! How Much Do Schools Contribute to the Problem?, Teachers College Record, 87 (3), pp. 374-392.

WEIDMAN, J.C. et FRIEDMANN, R.R. (1984), The school-to-work transition for high school drop outs, The urban review, 16 (1), pp. 25-42.